تدريس العربية فى التعليم العام
نظريات وتجارب

تأليف

أ. د/ رشدى أحمد طعيمة
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة المنصورة

د/ محمد السيد مناع
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة حلوان

الطبعة الأولى
١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م

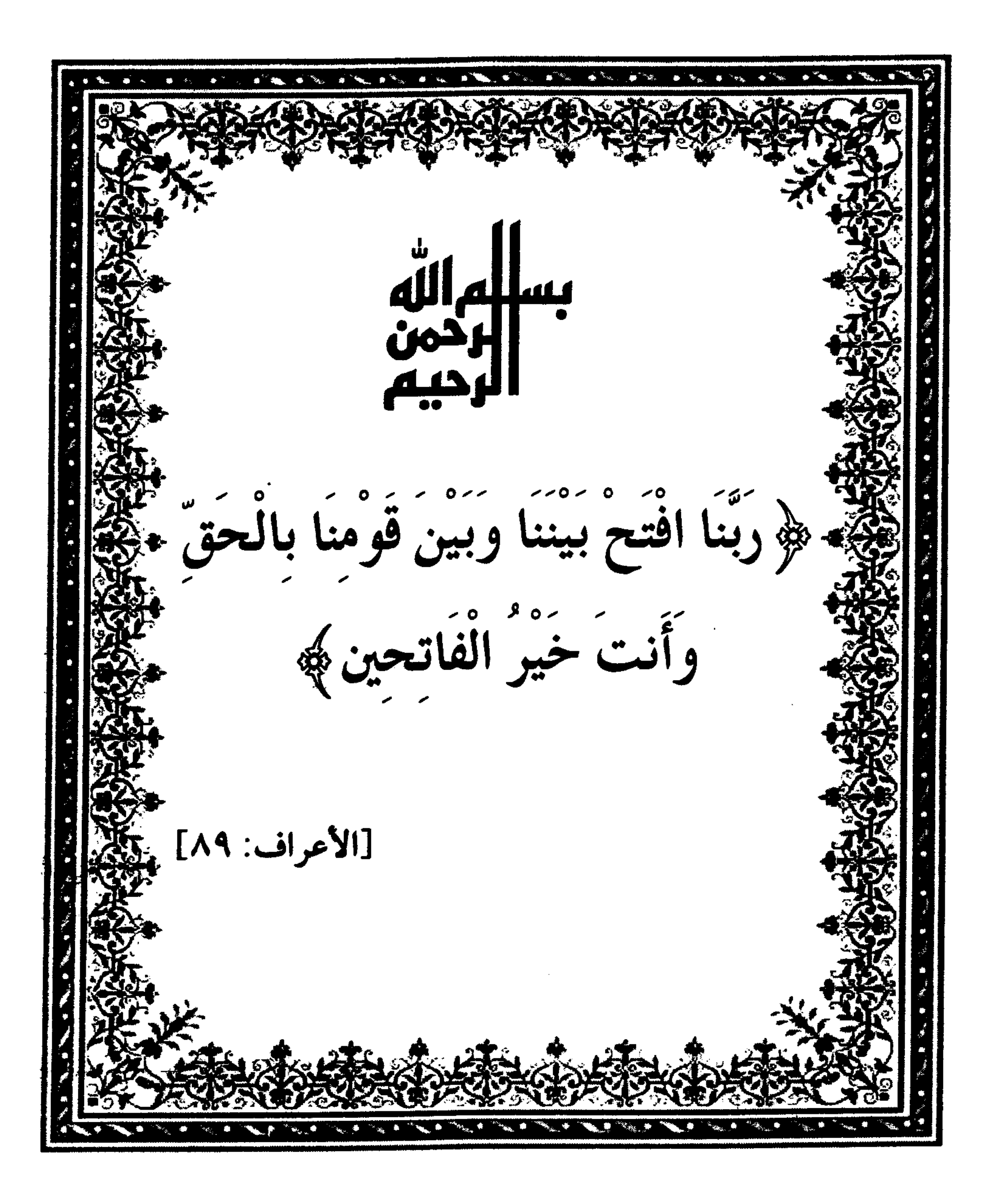
ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربى
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥

تصميم وإخراج فنى

الأستاذ/ محيى الدين فتحى الشلودى

حورس للطباعة والنشر (مهندس/ هشام الشربينى وشركاه)

١ ش الدق - خلف رقم ١٨٤ ش بورسعيد - السيدة زينب ت : ٣٩٥٧٦١٤


بسم الله الرحمن الرحيم
﴿رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ
وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ﴾
[الأعراف: ٨٩]

مقدمة

إن تعليم اللغة العربية من أهم المجالات التى ينبغى العناية بها فى مجال طرق التدريس، كما أن تعليم اللغة العربية لم ينل من العناية ما يستحق، وقد اتجه هذا الكتاب اتجاهًا مباشرًا من النظرية إلى التطبيق، وإلى الجانب العملى، كما انتحى ناحية البحث فى تدريس اللغة العربية بشىء من الفكر المتحرر، معتمدًا على تحليل المواقف التربوية، وضرب الأمثلة العملية من أجل التطبيق، تاركًا المجال بعد ذلك للمدرس أن يتحرر هو أيضًا فى التفكير، حيث إن المواقف التدريسية يختلف بعضها عن بعض، كما أن طبع المدرسين جميعًا على مسلك تدريس واحد بإقامة هيكل تدريسى يتبع خطوة خطوة يلغى شخصية المدرس ولا يحترم تفكيره، فى حين أنه لا شك محتاج إلى إثبات وجوده، وانفتاح ذهنه، كما أن ذلك تدخل بوصف الدواء بلا تشخيص إلا فى الخيال.

وينقسم هذا الكتاب إلى ثمانية أبواب، ينضوى تحت كل منها عدة فصول، وهى على النحو التالى:

الباب الأول: اللغة العربية، تعليمها وتعلمها. ويضم الفصول التالية:

* الفصل الأول: الاتصال اللغوى ومجالاته، ويتناول مفهوم الاتصال. مهاراته. مجالاته، توجيهات لمعلم اللغة العربية.
* الفصل الثانى: مفاهيم لغوية وتطبيقات، ويتناول مفهوم اللغة. الكفاية اللغوية والاتصالية. اكتساب اللغة وتعلمها.
* الفصل الثالث: اللغة العربية فى المجتمع المعاصر. ويتناول جدارة العربية فى أن تعلم. الدوافع الدينية لتعلم العربية. الطاقات البيانية فى اللغة العربية.
* الفصل الرابع: خصائص اللغة العربية، ويتناول الخصائص العامة للعربية. ظواهر الكتابة العربية.
* الفصل الخامس: مستويات تعلم وتعليم العربية، ويتناول فصحى التراث. الفصحى المعاصرة. العامية ولماذا نرفضها.

الباب الثانى: منهج اللغة العربية. ويضم الفصول التالية:

* الفصل السادس: مفهوم المنهج وعناصره، ويتناول تعريف منهج اللغة العربية. عناصر المنهج.

* الفصل السابع: الأسس التربوية للمنهج، ويتناول الهدف التربوى. المحتوى. طريقة التدريس. التقويم.

* الفصل الثامن: الأسس النفسية للمنهج، ويتناول دوافع تعلم اللغة. الاتجاهات نحو اللغة. الشخصية وتعلم اللغة.

* الفصل التاسع: الأسس الاجتماعية للمنهج، ويتناول الثقافة العربية. مفهومها ومصدرها ومقوماتها.

الباب الثالث: تدريس الاستماع. ويضم الفصول التالية:

* الفصل العاشر: ويتناول مفهوم الاستماع وأهميته وأهدافه ومهاراته.

* الفصل الحادى عشر: ويتناول خطوات تدريس الاستماع. إجراءات التدريس.

* الفصل الثانى عشر: ويتناول معوقات تدريس الاستماع.

* الفصل الثالث عشر: توجيهات عامة فى تدريس الاستماع.

الباب الرابع: تدريس الكلام. ويضم الفصول التالية:

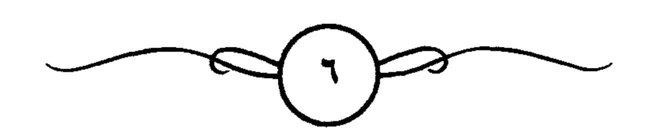
* الفصل الرابع عشر: تدريس الأصوات ويتناول أهميته. طبيعته. توجيهات عامة لتدريس الأصوات.

* الفصل الخامس عشر: طبيعة عملية الكلام. ويتناول مفهومها. صفات المتحدث الجيد. مهارات الكلام.

* الفصل السادس عشر: ويتناول أساليب تدريس الكلام.

* الفصل السابع عشر: ويتناول توجيهات عامة فى تدريس الكلام.

* الفصل الثامن عشر: تدريس المحادثة، ويتناول طبيعتها. أهدافها. مستوياتها. توجيهات عامة فى تدريس المحادثة.



الباب الخامس: تدريس القراءة. ويضم الفصول التالية:

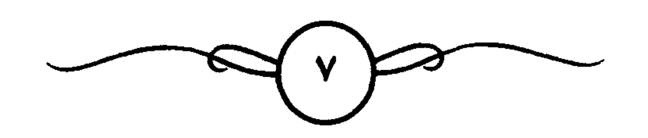
* الفصل التاسع عشر: طبيعة القراءة ومفهومها.
* الفصل العشرون: القراءة ومهاراتها. القراءة الصامتة والجهرية. مهاراتها. مراحل تعليمها.
* الفصل الحادى والعشرون: طرق تدريس القراءة. الطريقة الأبجدية. الطريقة الصوتية. طريقة الكلمة. طريقة الجملة.
* الفصل الثانى والعشرون: توجيهات عامة فى تدريس القراءة.
* الفصل الثالث والعشرون: التخلف فى القراءة. أسبابه. تشخيصه.
* الفصل الرابع والعشرون: الكتاب ذو الموضوع الواحد. توصيات ومعايير.

الباب السادس: تدريس الكتابة. ويضم الفصول التالية:

* الفصل الخامس والعشرون: الكتابة كفن من فنون اللغة. مهاراتها. مراحل تعليمها.
* الفصل السادس والعشرون: تدريس الخط. أهدافه. طرق تدريسه.
* الفصل السابع والعشرون: تدريس الإملاء. أهدافه. اختيار الموضوعات. طرق تدريسها.
* الفصل الثامن والعشرون: تدريس التعبير الكتابى. أهميته. طبيعته. أهدافه. اختبار موضوعاته. تصحيحه.
* الفصل التاسع والعشرون: توجيهات عامة فى تدريس الكتابة.

الباب السابع: أدب الأطفال فى المرحلة الابتدائية. وينضوى تحت هذا الباب الفصول التالية:

* الفصل الثلاثون: مفهومه وأهميته. تأثير الأدب فى شخصيات الأطفال.
* الفصل الحادى والثلاثون: دوره فى إشباع حاجاتهم النفسية. مفهوم الحاجات النفسية. أنواعها.



* الفصل الثانى والثلاثون: فنونه ومعايير كتابته. القصة. الرواية. الشعر. مسرح الأطفال.

* الفصل الثالث والثلاثون: الميول الأدبية للأطفال. أسس الميل للقراءة. أهميته. تنمية الميل للقراءة.

الباب الثامن: التدريبات اللغوية. ويشتمل هذا الباب على الفصول التالية:

* الفصل الرابع والثلاثون: مفهومها وأنواعها. الفرق بين التدريب والتقويم. التدريب النمطى. الاتصالى.

* الفصل الخامس والثلاثون: تدريبات الاستماع. مفهومها. أنواعها. تدريسها. موادها.

* الفصل السادس والثلاثون: تدريبات الكلام. الثنائيات الصغرى. تدريبات التكرار الصوتى.

* الفصل السابع والثلاثون: تدريب التراكيب. مفهومها وأنواعها.

* الفصل الثامن والثلاثون: الواجبات المنزلية. مفهومها. توجيهات فى إعداد الواجب المنزلى.

* الفصل التاسع والثلاثون: الاختبارات اللغوية وأنواعها. تعريف الاختبار اللغوى. مواصفاته. أنواعه.

* الفصل الأربعون: مستويات الأسئلة. أسئلة المرحلة الأولى. أسئلة المرحلة الثانية.

* الحادى والأربعون: اختبار التتمة. الفرق بين اختبارى التتمة والتكملة. أسس إعداده.

وبعد.. فما كان لهذا الكتاب أن يصدر لولا فضل من الله عظيم، نسأله سبحانه أن يجعل هذا العمل خالصًا لوجهه، نافعًا به، فإنه نعم المولى ونعم النصير، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

القاهرة
رجب ١٤٢٠هـ
نوفمبر ١٩٩٩م

المؤلفان

الفهرس



الموضـــوع	الصفحة

الموضــوع	الصفحة

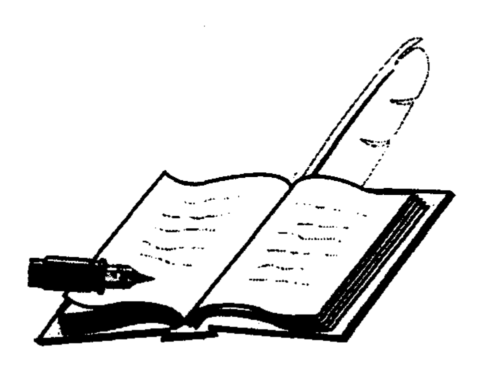
الموضـوع	الصفحة

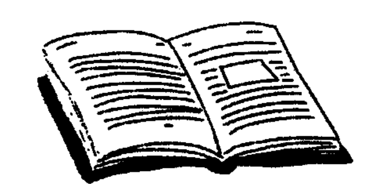
الموضـــوع	الصفحة

الباب الأول

(١)

اللغة العربية
تعليمها وتعلمها





الفصل الأول

الاتصال اللغوى ومجالاته

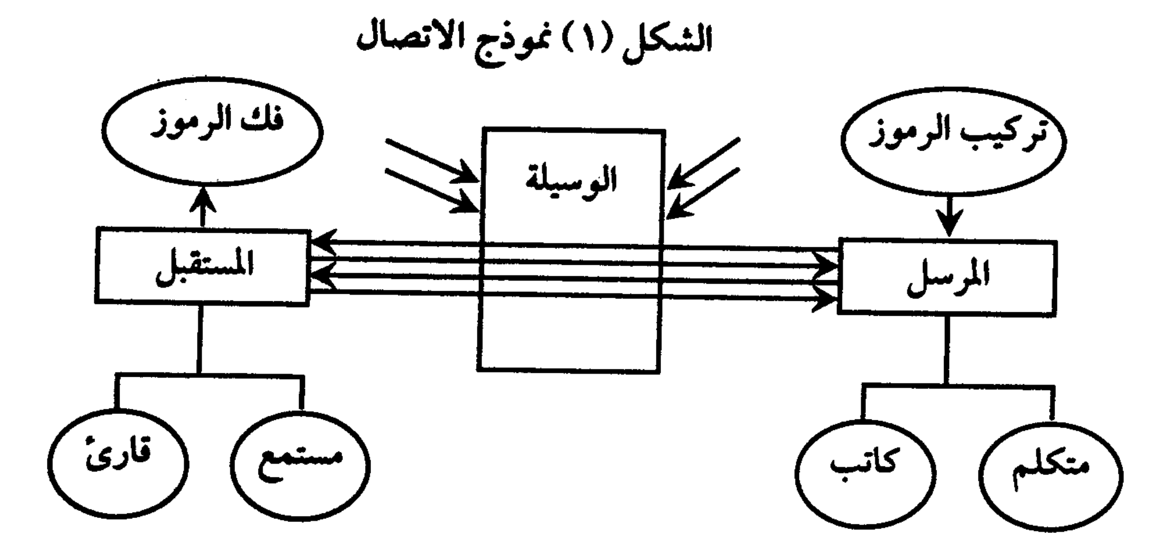
مفهوم الاتصال:

الاتصال بين البشر عملية فردية اجتماعية، فهى فردية تبدأ بفكرة لدى مرسل وتتبلور لديه، ثم يبحث عن الطريقة التى ينقلها لمستقبل، وتتأثر هذه الرسالة بكل ما يصاحب مراحلها من متغيرات. من هنا جاء وصف عملية الاتصال بأنها جماعية، لأنها لا تحدث فى فراغ. ولا تتم بين فرد ونفسه. وهى إن دارت كذلك وصفت باتصال على سبيل المجاز وليس الحقيقة. وتسعفنا الذاكرة هنا بعبارة أحد المفكرين التى يقول فيها: أحس وأنا أفكر كأننى أحادث شخصًا آخر أجاذبه ويجاذبنى الحديث. فهذا بالطبع تخيل للعلاقة وليس تقريرًا لما يحدث بالفعل.

ويعرف الاتصال إجرائيًا بأنه «العملية أو الطريقة التى يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعًا بينهما وتؤدى إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها. مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العلمية بوجه عام». (حسن حمدى الطوبجى، ٢، ص ٢٥).

ويوضح الشكل (١) نموذج الاتصال، والعمليات التى يتكون منها الاتصال، سواء من حيث تركيب الرموز أو فكها أو بلغة أخرى من حيث بث الرسالة أو استقبالها.

الشكل (١) نموذج الاتصال



ماذا نفهم من هذا النموذج؟ نفهم أن الاتصال بين البشر يتكون من عدة عمليات منها ما هو ذهنى ومنها ما هو عضلى. يبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التى يريد فرد أن ينقلها إلى غيره. تتكون الفكرة فى ذهنه، ويضمها إلى غيرها ليؤلف منها محتوى يريد التعبير عنه، إما لإعلام الآخرين به، أو تغيير اتجاهاتهم، أو تنمية قيمهم، أو غير ذلك من أهداف يقصد المرء من خلالها الاتصال بغيره ضم الأفكار إلى بعضها البعض يستتبعه البحث عن الجمل والتراكيب التى يراد صب المحتوى فيها. ينتقى الفرد بعد ذلك من رصيده اللغوى مجموعة من المفردات التى تناسب المحتوى. ثم يبحث فى النظام الصوتى للغته عما يلزم هذه المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتى: مثل النبر والتنغيم ما يعبر عما يقصده.. كل هذا يدخل فى نطاق بناء الرموز سواء من حيث مضمونها (الأفكار)، أو من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوى)، وهى المرحلة التى تسمى بتركيب الرموز.

بعد هذا تأخذ عملية الاتصال أحد طريقين: إما أن تنتقل الرسالة شفاهه ؛ أى من خلال الاتصال المباشر بين فرد وآخر. وهنا يكون المرسل متكلمًا. وإما أن تنتقل كتابة أى من خلال الصفحة المطبوعة؛ وهنا يكون المرسل كاتبًا. مازلنا فى نطاق الطرف الأول من أطراف عملية الاتصال وهو الإرسال. فإذا انتقلنا إلى الطرف الآخر وهو الاستقبال وجدنا الاتصال يمر بعمليات أخرى تبدأ برموز تنتقل من مرسل (منطوقة أو مكتوبة) عبر أداة من أدوات الاتصال أو قناة من قنواتها، وهى فى انتقالها يلحق بها ما يلحق من تشويه أو تحريف يجعل كمال عملية الاتصال أمرًا متعذرًا. والأسهم الصغيرة الموجهة للأداة تشير إلى صورة التشويه التى يمكن أن تلحق بالرسالة بسبب وسيلة الاتصال. وعمليات التشويه هذه هى ما تسمى بالضوضاء أى كل أشكال التحريف التى تلحق بالرسالة حتى تصل إلى المستقبل. والاتصال كما نرى عملية ثنائية يتبادل فيها المرسل والمستقبل الأدوار. فالمرسل قد يكون فى أثناء الحديث مستقبلاً، والمستقبل قد يكون مرسلاً، وهذا بالطبع فى مواقف الاتصال الشفهى المتبادل فقط. فقد يكون الاتصال كتابة، فلا يتبادل الفردان فى لحظة الاتصال أدوارهما، وقد يكون الاتصال شفهيًا غير متبادل أى أحادى الاتجاه كأن يستمع المرء إلى المذياع أو يشاهد التلفاز.

يتلقى المستقبل الرسالة فى صورة تيار من الأصوات يرتبها فى وحدات يعطيها معنى ومحددًا وظيفة كل منها بالنسبة لغيرها فى ضوء ألفته بنظام اللغة ومعرفته بسياق الكلام ثم يربط هذا كله بما لديه من خبرة سابقة بالمجال ... هذه العملية هى ما تسمى



بفك الرموز. والمستقبل هنا ليس فردًا سلبيًا كما يتوهم الكثيرون. وإنما هو إيجابى بكل ما تحمله الكلمة من معنى.. إن المستقبل يصنع المعنى ولا ينتقل إليه ... إنه يحدد دلالات الكلمات فى ضوء الموقف العام الذى تحدث فيه عملية الاتصال، وفى ضوء مستواه اللغوى، وفى ضوء قدرته على فهم الآخرين.

والمستقبل قد يتلقى الرسالة شفاهة فيكون مستمعًا، وقد يتلقاها مطبوعة فيكون قارئًا.

هذه العملية هى ما يعرضها كارول (Carroll, J.B., 16 P. 88) فى نموذجه الآتى:

ما يقصده المتحدث ـ ترجمة ما يقصده لرموز ـ الرسالة ـ فك الرموز ـ تفسيرها من المستمع. وفى ضوء هذه العملية نستطيع أن نقف على مكونات عملية الاتصال ومهاراته ومجالاته.

مهارات الاتصال اللغوى:

فى ضوء النموذج السابق يتضح أن المهارات الأساسية للاتصال اللغوى هى: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وبين هذه المهارات علاقة متبادلة، يوضحها الرسم التالى:

الشكل (٢)

العلاقة بين مهارات الاتصال

	استماع	
(١)	كلام	(٣)
	قراءة	
(٢)	كتابة	(٤)

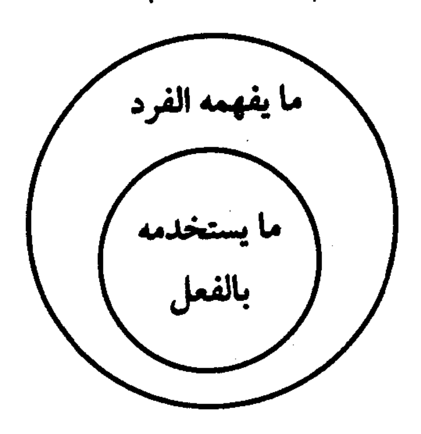
فالاستماع والكلام (١) يجمعهما الصوت. إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التى يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة (٢) ويستعان بهما لتخطى حدود الزمان وأبعاد المكان عند الاتصال

بالآخرين. وبين الاستماع والقراءة (٣) صلات من أهمها أنهما مصدر للخبرات. إذ هما مهارتا استقبال. لا خيار للفرد أمامهما فى بناء المادة اللغوية أو حتى فى الاتصال بها أحيانًا. ومن هنا يبرر بعض الخبراء وصفهم لهاتين المهارتين بأنهما مهارتان سلبيتان. والحق غير ذلك.

والفرد فى كلا المهارتين يفك الرموز. بينما فى المهارتين الأخريين ؛ الكلام والكتابة (٤) يركب الرمز كما أنه فيهما يبعث رسالة، ومن هنا فتسميان مهارتى إنتاج أو إبداع، والمرء فى هاتين المهارتين أيضًا مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ). ومن ثم توصفان بأنهما مهارتان إيجابيتان. والرصيد اللغوى للفرد أقل من رصيده فى المهارتين الأوليين «الاستماع والقراءة». إن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام. ويوضح الرسم التالى هذه العلاقة.

الشكل (٣)

منطقة الفهم والاستخدام عند الفرد



مجالات الاتصال اللغوى

يقصد بمجالات الاتصال اللغوى مجموعة الأنشطة التى يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة التى يمر بها، وخصائصه هو نفسه، ومدى إتقانه للغة التى هى أداة التواصل والفترة الزمنية التى يجرى فيها الاتصال ... إلى غير ذلك من عوامل التباين فى مجالات الاتصال اللغوى.

ومع التسليم بهذه الحقائق إلا أن هناك عددًا من المجالات العامة للاتصال اللغوى تلخصها لنا وليجا ريفرز وصاحبتها مارى تيمبرلى

(Rivers, W. and M. Temperley, 26, P. 47) فيما يلى.



١- تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها.

٢- تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء.

٣- إخفاء الفرد نواياه.

٤- تخلص الفرد من متاعبه.

٥- طلب المعلومات وإعطاؤها.

٦- تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين.

٧- المحادثة عبر التليفون.

٨- حل المشكلات.

٩- مناقشة الأفكار.

١٠- اللعب باللغة.

١١- لعب الأدوار الاجتماعية.

١٢- الترويح عن الآخرين.

١٣- تحقيق الفرد لإنجازاته.

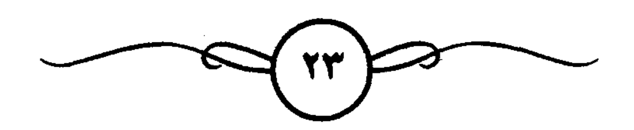
١٤- المشاركة فى التسلية وإزجاء الفراغ.

ولكل مجال من هذه المجالات بالطبع أنماط اللغة المناسبة لها، من أصوات ومفردات وتراكيب، فضلاً عن السياق الثقافى المحيط بها.

الاتصال اللغوى فى الفصل:

المجالات نفسها هى التى ينبغى أن يدور حولها النشاط اللغوى فى الفصل. إن على المعلم أن يهيئ من الفرص ما يجعل تعلم العربية عملية حية، وليس مجرد استظهار قواعد أو حفظ كلمات. ومواقف الاتصال اللغوى فى حجرة الدراسة إنما هى مرحلة تدريبية، شأنها شأن التدريب فى مسبح صغير تهيئة لخوض البحار.

ولعل هذه هى الفرصة التى نؤكد فيها ثلاث حقائق عندما نتحدث عن موقع اللغة فى نظرية الاتصال وعن خطة تعليمها فى الفصل.



١- إن كفاءة الاتصال بـالعربية تشكل كل أشكال العلاقة بين اللغـة والثقافة. . بين اللغـة والمجتمع. . فى الاتصـالات لا يحدث فى فراغ وإنمـا يحدث بين أفراد وفى سياق اجتماعى معين.

٢- إن اكتساب القدرة على الاتصال الكفء عملية تمر بمراحل متدرجة وفى كل مرحلة يكتسب الفرد شيئًا. . ولا يتـم هذا الاكتساب من خلال سيطرة كاملة على اللغة، فليس هناك من يملكهـا، وإنما هى مراحل تتداخل فيهـا عمليات الصواب والخطأ ... من هنا لا نعتبر الخطأ اللغوى دليلاً على العجز قدر ما هو خطوة متداخلة ولازمة على الطريق.

٣- إن اكتساب القدرة على الاتصال الكـفء لا يتم من خلال عمليات المحاكاة والتذكـر قدر ما يتـم من خلال عمليـات عقلية يدرك فـيهـا الفرد، الناطق، خصائص التراكيب التى يستعملها موظفًا لها فى سياق اجتماعى. . معنى هذا أن فهم اللغة شرط لإنتاجها

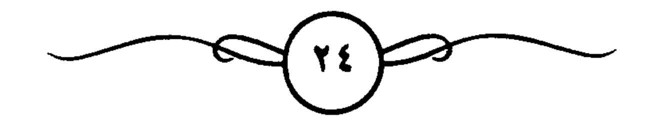
القدر الذى يعلم من اللغة:

ينص مشروع تجديد العربية الأساسية على أن المفردات الألف الأولى تمكن القارئ من فهم ما يزيد على ٨٠ ٪ من مفردات أى نص عادى.

وتنص دراسة أخرى على أنه لو أمكن تعليم أطفال المدرسة الابتدائية من ٢٠٠٠ إلى ٢٥٠٠ كلمة أساسية لاستطاعوا مواجهة كـافة احتياجاتهم الاتصالية لو صحب هذه الخبرة تدريب على بناء كلمات جديدة وعلى استخدام القاموس ولاستطاعوا أيضًا إضافة الكلمات التخصصية التى تلزم فى مستقبل حياتهم الوظيفية وعلاقاتهم الاجتماعية.

.(Strickland, R.G. 27, P. 401)

ويحـدد مناحم منصور هذا القـدر بالمعرفـة المفيـدة ويلتزم بالتـعريف الإجـرائى «للمعـرفة المفيـدة» والذى نص عليه القرار رقم ٢٦٧ الصـادر فى أغسطس سنة ١٩٥٧ والخاص بمواصـفات العاملين بالخـدمات الأجنبـية بالإدارة الأمريكيـة. ويقصد بالمعـرفة المفيدة حسب هذا التعريف الإجرائى ما يلى:



«السيطرة الكافية على تراكيب اللغة والرصيد الوافى من المفردات مما يُمكن الدارس من مواجهة متطلبات التعامل مع نماذج من المواقف العادية والمناقشات المهنية فى حدود ميدان واحد أو أكثر. بالإضافة إلى القدرة على قراءة الأخبار غير المشبعة بالمصطلحات. وكذلك الكتابات الفنية المتخصصة فى مجال واحد على الأقل»
(Mansour, M. 24, P. 86)

مع هذه الاجتهادات تبقى هنا حقيقة تجعل من الصعب تحديد القدر المناسب بشكل قاطع. اللغة كلّ كبير تعطيك نفسها وعليك أن تنتقى منها ما يناسب.. يختلف هذا القدر من برنامج لآخر ومن دارسين لآخرين ومن بيئة لأخرى..

من هنا يمكن القول «إن هذا الذى يحتاج إليه الدارسون لتحقيق الاتصال اللغوى فى المواقف الاجتماعية التى تتفق مع أهدافهم وخصائصهم، ويستجيب لمتطلبات الحضارة الحديثة ويُمكنهم من القدرة على التعبير الدقيق عن حاجاتهم، هذا القدر هو الذى ينبغى أن يعلّم ...

توجيهات لمعلم العربية:

ينبغى أن يتفهم المعلم التوجيهات الآتية حتى يستطيع تدريب طلابه على الاتصال اللغوى الفعال:

١- تدريب الطلاب على الاعتماد على ما لديهم من خبرات وتجارب.. فلا يتكلمون عن أشياء لا عهد لهم بها أو لا خبرة لهم منها لمجرد الرغبة فى الكلام.

٢- قبول مستويات التعبير التى تصدر عن الطلاب ما دامت الرسالة واضحة وعدم تكليفهم ما يصعب عليهم، وخاصة فى المستوى الابتدائى لتعلم اللغة.

٣- تدريبهم على عرض الفكرة بتفصيل أكثر حتى تصل إلى الآخرين.

٤- مناقشة المفاهيم الموجودة عند الطلاب والتأكد من صحتها.

٥- تدريبهم على إدراك الفروق الدقيقة بين الكلمات المتشابهة، حتى تختار أكثر الكلمات مناسبة لموقف الاتصال.

٦- توجيه الطلاب إلى أن الاهتمام يجب أن ينصب على المعنى وليس البراعة اللفظية.



٧- تقديم الرسالة من خلال عدة قنوات للاتصال، فقد تصلح إحداها لما لا تصلح له غيرها.

٨- التأكد من عدم وجود مشوشات تؤثر على الرسالة.

٩- الحرص على استخدام السياق فى عرض الأفكار الجديدة حتى تساعد الطلاب على فهمها سواء من خلال تتابع الأحداث أو واقعية السياق.

١٠- التأكد من فهم الطلاب للفكرة من خلال متابعتهم بالأسئلة أولاً بأول، وتكليفهم بإعادة عرض الفكرة عليه ليتأكد من فهمهم لها.

١١- البناء على خبرات الدارسين وتقديم الأفكار الجديدة فى عبارات مألوفة حتى لا يجتمع على الطالب صعوبتان، حداثة الفكرة وصعوبة اللفظ.

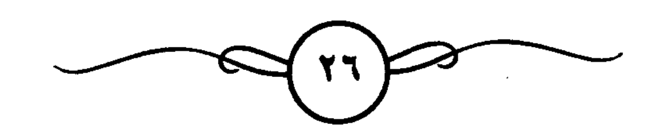
١٢- التأكد من وضوح الصوت ومخارج الحروف وتمييزها.

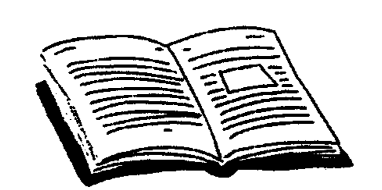
١٣- دعوة الطلاب الضعاف إلى مراجعة الطبيب للتأكد من سلامة أجهزة الاستقبال (أذن، عين) وأجهزة الإرسال (أحبال صوتية).

١٤- إشاعة جو من الوئام بين المعلم والطالب.. فالطالب لا يحسن استقبال رسالة من معلم يكرهه.

١٥- التأكد من أن الطلاب على علم بالأصوات المختلفة وقادرون على التعرف على الفروق بين الأصوات.

١٦- على المعلم أن يأخذ فى الاعتبار جميع العناصر الموجودة فى مجال الاتصال (حجرة الدراسة، الحالة النفسية للطلاب، طبيعة المادة، هدف الاتصال وقت التدريس وغيرها).





الفصل الثانى

مفاهيم لغوية وتطبيقات

أولاً: مفهوم اللغة:

للغة تعريفات كثيرة، لا محل لإسهاب القول فيها. إلا أن التعريف الذى نقبله للغة هو أن اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التى يحكمها نظام معين والتى يتعارف أفراد مجتمع ذى ثقافة معينة على دلالاتها، من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض.

وفى ضوء هذا التعريف يمكن الحديث عن مجموعة من الحقائق التى يمثل بعضها مقومات أساسية من مقومات اللغة، ويمثل بعضها الآخر تطبيقات تربوية يمكن أن تأخذ مكانها فى حصة تعليم العربية. وتتلخص هذه الحقائق والتطبيقات فيما يلى:

١- اللغة ظاهرة إنسانية:

اللغة بمفهومها الاصطلاحى الذى سبق عرضه، تمثل ظاهرة يختص بها الجنس البشرى حتى إنه ليطلق عليه أحيانًا «الحيوانات مستخدمة اللغة» إن اللغة من أكثر قدرات الإنسان تعقيداً. كما أنها من أعظم مجالات الحياة التى تتجلى فيها قدراته الابتكارية.

وإذا جاز لنا أن نشبه لغة البشر والكائنات الأخرى بمتصل ذى طرفين لوجدنا أن قدرة الانسان على إبداع اللغة وخلق نظام بها واستخدامها بكفاءة تقف على أحد طرفى المتصل بينما يقف على الطرف الآخر أقل الحيوانات قدرة على استخدام اللغة.

ومثل هذه الحقيقة تفرض علينا ـ نحن معلمى العربية ـ أن نثق فى قدرة أى إنسان عادى، على تعلم اللغة وأن نتحرر من كافة المعتقدات أو الآراء التى تصف بعض الأفراد أو الشعوب بالعجز عن تعلم لغة ما.

٢- تفاوت القدرة على استخدام اللغة:

إن القدرة على اكتساب اللغة، فهمًا وإفهامًا، وإن كان قاسمًا مشتركًا بين كل البشر إلا أن هذا لا يعنى تساويهم فى استخدامها بنفس القدر من الكفاءة. إن لكل منا

طريقة خاصــة فى استخدام اللغة، وحـدوداً معينة يتحرك فى إطارهـا، وما يستطيع هذا الفرد أداءه بهذه الطريقة قد يؤديه ذلك الفرد بطريقة أخرى.. فلكل منا أسلوب مميز فى الأداء اللغوى، ولعل هذا ما حدا ببعض اللغويـين إلى إطلاق تعميم مؤداه أنه لا يتماثل فردان فى الأداء اللغوى.

٣- اللغة رموز:

يقصـد بالرمز الإشارة، إن الرمـز يعنى التعبـير عن شئ ذى دلالة محـددة يتفق الناس عليها. ومن ثـم فالرمز نسبى، وإن توافرت بعض الرمـوز التى يتفق الناس على دلالتها فى مختلف المجتمعـات وعلى مدى العصور، واللفظ رمز يدل على شئ معين. قد يدل على شئ محسوس وقد يدل على شئ مجرد.. ومن ثم يلعب السياق دوراً فى تحديد نوع الرمز المستخدم، وخاصة فى المفردات التى تستخدم فى المجالين.

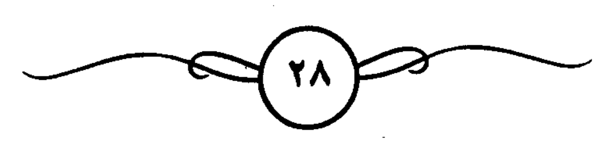
ولا شك أننا فى تعليم الـعربيـة ينبغى أن نبـدأ بالمحـسوس الذى يمكن إدراكـه متدرجين إلى المجرد الذى يستغرق من عقل الإنسان وقتًا لكى يدركه.

٤- اللغة أصوات:

اللغة نظام صوتى.. والأصوات من بين مكونات اللغة ذات مـكانة متميزة. فهى أقدم أشكال الاتصال بين البشر، وهى أول ما يكتسبه الطفل، وهى أول ما يتصل بآذاننا وأول ما يـلفت انتبـاهنا عند اتصالنا بأجـنبى. ولقد يصـعب عليك أن تميز وأنت تـقرأ مستشرقًا يكتب العربية بينما تميزه بيسر عندما ينطقها.

والأصوات أساس الـلغة على حد تعبـير ابن جنى فى تعريف اللغة: «أمـا حدها فإنها أصـوات يعبر بها كل قوم عن أغـراضهم» وهو بذلك التعريف يسـبق علماء اللغة المحدثين عندما يقررون أن اللغة فى أساسها نظام صوتى، وأن الكتابة نظام تابع له. وما اختـرع الإنسان الكتابـة إلا فى مراحل متـأخرة من عمـر الإنسانية، عنـدما اتسع نطاق المكان، وتبـاعد مـدى الزمان، فـاضطر الإنسان إلى تسـجيل مـا عنده من أفكار بغـية توصيلها للقاطنين فى أماكن بعيدة (المكان). أو القادمين بعده (الزمان).

والجانب الصوتى هنا يعنى أن ثمة متحدثًا ومستمعًا. والحديث والاستماع من أهم مهارات اللغة؛ ولذلك ينبغى أن تحظى هاتان المهـارتان بعناية خاصة. إن الكتابة تسجيل للرموز الصوتية،وقد يكون التسجيل لهـذه الرموز دقيقًا،وقد يكون غير ذلك؛ من أجل هذا أيضًا تنـشأ الدعوى إلى أن تخـصص الأشهـر الأولى لتدريس مهـارتى الاستـماع والكلام، ثم الانتقـال إلى غيـرهما من المهارات كلمـا اتسع مدى التـعلم ونمت قدرات الدارسين.



٥- اللغة عُرف:

اللغة نظام عـرفى يتفق الناس فيه على دلالات الرمـوز دون اشتراط مبـرر عقلى لكل مـا يتفقـون عليه. . إن إطـلاق اسم " قلم " على الأداة التى نكتب بها لا يـحتم وجود صلة بين الاسم والمسـمى. فلهذه الأداة نفسـها اسم فى اللغات الأخـرى يختلف عن اسمـها فى العربية. ولـننظر أيضا فى قواعد الـلغة، أن الفاعل مرفـوع دون أن نجد صلة بين خصائص الكلمة التى تقع فاعلاً وبين صفة الرفع، والأمر يصدق على عناصر اللغة الأخرى.

ولهذه الحقيقة تطبيقات من أهمها النظر إلى الظواهر اللغوية بموضوعية دون إضفاء صفـات قيميـة عالية فلا تـقول مثلاً: إن كلمـة «قلم» فى العربية أجـود من كلمة Pen الإنجليزية لمن وصف الأداة التى نكتب بها، فليس ثمة كلمة طيـبة أو خبيثة عند الحديث عن أسماء الأشياء. . والأمر يصدق على قـواعد اللغة وغيرها من ظواهر. الأمر الثانى هو ضرورة التمييز بين منطق اللغـة ومنطق العقل. ولقد يعجز المرء عن أن يجد الظاهرة اللغوية مبرراً عقليًا أو تفسيراً منطقيًا فيلزمه قبولها. لقد وقف كثير من رجال اللغة أمام ظاهرة جمع التكسير فى العربية دون الوصول إلى تفسير عقلى مقبول لها.

وعلى معلم العربيـة أن يعرف حدود الحركـة فى هذه التفسيرات فـلا ينبرى أمام طلابه للتفسير العقلى المنطقى لكل ظاهرة لغوية يستفسر عنها.

٦- اللغة نظام:

النظام هو القاعدة التى يسير عليهـا العمل، والأسس التى يتم فى ضوئها الأشياء والنظام فى اللغـة أمر يتسع ليـشمل طريقـة ترتيب الحروف وتوالى الأصـوات وتركيب الجمل. إنه لا يعنى قـواعدها النحـوية فحسب، بل يعنى مـختلف القـواعد التى تنظم العلاقة بين المكونات المختلفة للغة أصواتًا وحـروفًا ومفردات وتراكيب. فللنحو قواعد، وللصرف قواعد، وللإمـلاء قواعد، وللخط قواعد. . ولغيـر ذلك من العناصر اللغوية ومهاراتها قواعد وأصول.

٧- اللغة اتصال:

لقد بلغت أهمية العلاقة بين المحتوى ووسيلة الاتصال الدرجة التى دفعت ببعض المفكرين إلى القـول بأن «الوسيلة هى الرسالة» للدلالة علـى أهمية الوسـيلة (اللغة) فى



نقل المحتوى (الرسالة) ولتـأكيد مفهوم معين مـؤداه أن الطريقة التى تبلغ بها الرسالة لا تقل خطراً عن الرسالة ذاتهـا. ويطلق أحد اللغويين على طرفى الاتصـال هذين الرسالة والوسيلة اصطلاح النطق «النطق المزدوج» للدلالة على وثوق العلاقة بينهما ويطلق على الرسالة اصطلاح «النطق الأساسى» أو الأولى بينمـا يطلق على الوسيلة اصطلاح «النطق الثانوى».

ولئن أمكن الحصول على وسيلة بدون رسالة (أى مجـموعة من الألفاظ المتراصة دون ما معنى تؤديه) فلا يتيسر بأى حال الحصول على رسالة بدون وسيلة.

ولهذه الحقـيقة تطبيقات؛ لعل من أهمـها تقدير كلا الطرفين فى عـملية الاتصال والنظر إلى اللغة التى تنقل بها الرسالة على أنها أحـد العوامل الأساسية فى توصيل هذه الرسالة فنتحرى الدقة فى اختيار كلماتنا وفى بناء جملنا.

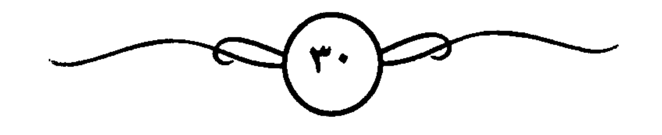
٨- اللغة سياق:

اللغة نظام من الرموز التى يستخدمها أقـوام معينون فى ثقافة معينة وتكتسب هذه الرموز دلالاتها فى ضوء الظروف التى استخدمت فيها مثل الزمان والمكان والمقصد، وغير ذلك من عوامل تجعل للوقت الذى استخدمت فيه الرموز تأثيراً مباشراً على الدلالة التى تعطى لها. فقد تقبل كلمة فى مكان وترفض فى آخر. وقد تصدر الكلمة فى فترة زمنية معينة تجعل الاستـعداد لقبول أكبر مما لو صدرت فى فتـرة زمنية أخرى. وقد تصدر عن الفرد كلمة يقصد بها شيئًا، ثم تصدر نفس الكلمة ويقصد بها شيئًا آخر. ولهذه الحقيقة تطبيقات لعل من أخطرها شأنًا أن ندرك مـا للسياق من دور فى إعطاء الرموز دلالاتها. وأن ندرك أيضا الفرق بين المعنى الإشارى للغة، وهو ذلك الذى نعثر عليه فى القاموس، والمعنى الضمنى للغة وهو ذلك الذى نقصده بالاستخدام الفعلى فى موقف معين.

إن علينا ألا نتعامل مع اللغة كظواهر منفصلة يستقل بعـضها ببعض، وما أكثر ما يسـألنا الدارسون عن مـعنى كلمة مـا، وهى فى شكل مسـتقل، أى لا ترد فى جـملة معينة. وما أكثر، أيضا، ما نتبرع بالإجابة السريعة فنضر من حيث لم نرد الضرر.

٩- اللغة ثقافة:

العلاقة بين اللغـة والثقافة أوضح من أن نتكلم عنهـا فى هذا المجال الضيق. إن اللغة باختـصار هى وعاء الثقـافة، ومن أقدر الوسائل على نقلهـا من شعب إلى شعب ومن جيل لآخر.



ومعلم اللغة الجيد هو ذلك الذى يعرف الدلالات الثقافية التى تكمن وراء الاستخدام اللغوى فى المواقف المختلفة. ومعلم العربية يتطلب الإلمام بالثقافة الإسلامية. إذ يسيران يدا بيد، ومن المتعذر، إن لم يكن من المستحيل، فصل أحدهما عن الآخر.

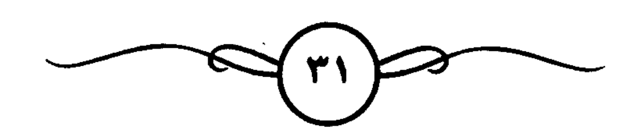
١٠- الازدواجية اللغوية

التجانس فى اللغة أمر يصعب تواجده إن لم يكن مستحيلاً. . ويقصد بالتجانس هنا تماثل الاستخدام اللغوى فى مختلف العصور وفى مختلف البيئات. ولعل ذلك يُعزى لسرعة التغيير التى تصيب لغات البشر. وهناك نوعان من التغير: تغير تاريخى يحدث للغة على مر العصور، وهناك تغير متزامن يتمثل فى تفاوت الاستخدام اللغوى فى بلد عربى عن آخر.

هذا التغير المستمر أدى فى معظم لغات العالم إلى وجود مستويين من الأداء اللغوى يسهل التمييز بينهما. . مستوى اللغة المعيارية ويطلق عليها أحيانًا بالصيغة الرسمية، ويقترب من هذا أيضا اصطلاح Prestige forms ويقصد به اللغة ذات النفوذ فى مجالات التعليم ودواوين الحكومة وأجهزة الإعلام والمؤتمرات وغيرها. بينما يقف أمام هذا المستوى مستوى آخر من الاستخدام اللغوى وهو الاستخدام العامى للغة، والذى يشيع بين الناس فى مختلف مناشط الحياة اليومية.

هذه الظاهرة لا تنفرد بها لغة عن أخرى. فهى موجودة فى العربية إذ تتميز فيها الفصحى عن العاميات. وهى موجودة فى غير ذلك من لغات تتميز فيها لغة التعليم عن لغة الحياة، ولئن توافر للغة المعيارية فى شكلها المكتوب قدر من التماثل حتى نطلق عليها أنها متجانسة، فإن العاميات متغايرة، وما ذلك إلا لأن الأولى لغة محايدة خالية من اللهجات والنبرات، كما أن أصحابها يحرصون عليها من عوامل التغير تقديرًا لها. إذ يؤثرونها فى مواقف الاتصال الرسمى.

ولهذه الحقيقة تطبيقات لعل من أهمها الإقرار بوجود ازدواجية لا مهرب منها. . وليس معنى ذلك أننا نشجع تواجد اللغتين فى تعليم العربية. . فلكل منهما مجاله. . وإذا كنا نوصى بتعلم وتعليم الفصحى لاعتبارات دينية ولغوية وقومية سيرد الحديث عنها تفصيلا فيما بعد، إلا أننا لا ننفى الحاجة لتعلم العاميات لأسباب اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية. وفى الوقت نفسه تطرح علينا هذه القضية ضرورة التفكير فى مجموعة من الأساليب التى تقرب الهوة بين العربية الفصيحة والعامية المعاصرة.



١١- النظرة إلى اللغة:

من أهم ما تتميز به اللغويات الحديثة عن اللغويات القديمة؛ أن الأولى تدرس اللغة كظاهرة إنسانية بأسلوب موضوعى ووصفى يمكن إخضاعه لإجراءات البحث العلمى، فى الوقت الذى كانت النظرة إلى اللغة فيه قديمًا نظرة ذاتية معيارية تعبر عن تصور الناس لها وما يتمنون أن تميز به.. ومن الأوصاف الذاتية للغة وصفها بأنها أقدم لغة للتعبير عن كذا وكذا، وأنها لغة رقيقة جذابة، وأنها لغة أنثوية أو ذكرية، أو أنها لغة موسيقية أو أنها عدوانية.. ومثل هذه الأوصاف تعبر عن تصورات الناس الخاصة وطموحاتهم بخصوص لغتهم أكثر مما تعبر عن الخصائص الموضوعية للغة..

ويقف على نفس الدرجة من الذاتية النظرة الدونية للغة ووصفها بصفات غير لائقة. ولا تعبر هذه الصفات إلا عن اتجاهات معادية لهذه اللغات أو مواقف سلبية نحو متحدثيها.

ولقد تعرضت اللغة العربية لهذه المواقف. فمن الناس من بالغ فى وصفها ممتدحًا لها. كأن يطلق عليها: اللغة الموسيقية، اللغة الإيحائية، اللغة المقدسة، أم اللغات، وغير ذلك من أوصاف.. وإذا جاز لنا أن نصف العربية بأنها مقدسة فهى كذلك كلما ارتبطت بكتاب الله الذى أنزل بها، وكلما دعت إلى القيم الإسلامية الصحيحة. وهى ليست كذلك، أى غير مقدسة، كلما كتب بها الملحدون والذين يشككون فى قيم هذا الدين الحنيف..

ومن الناس من بالغ فى وصفها منقصًا منها.. ولقد ذكر بعض الكتاب أن اللغة العربية ضمن غيرها من اللغات غير الأوروبية كانت توصف بأنها المهملة والشاذة والمجلوبة أو الدخيلة والصعبة والحرجة والتى لا شقيق لها والغريبة (أو مثيرة للضحك).

ومثل هذه الأوصاف الممتهنة للغة لا تعبر إلا عن آراء ذاتية واتجاهات سلبية نحو اللغة ومتحدثيها..

ولهذا تطبيقات يجب الإلمام بها. ولعل من أهمها ضرورة النظرة الموضوعية للغة. وتنقية هذه النظرة من الانطباعات الخاصة، أو الاتجاهات الذاتية التى لا تعبر عن خصائص اللغة بقدر ما تعبر عن تصورات الأفراد.

إن للغة أداة اتصال وتكتسب قيمتها بقدرتها عن التعبير عن حاجات الأفراد والوفاء بمتطلباتهم. إنها أيضا بنت ثقافة ما. ومن ثم تختلف اللغات باختلاف الثقافات التى تنتمى إليها. فإذا كانت فى لغة الإسكيمو مئات الألفاظ التى تعبر عن الثلج، وفى

العربية التى تعبر عن الصحراء وحيواناتها، فما ذلك إلا لتمثيلها لبيئتين مختلفتى الطباع متباينتى الظروف.

وليس من الموضوعية فى أى شئ أن نمدح لغة الإسكيمو على ذلك التعدد فى ألفاظ الثلج، أو نذم العربية على افتقادها ذلك..

ومن التطبيقات المهمة أيضًا لهذه الحقائق أننا لا ينبغى أن نصف لغة بأنها سهلة أو صعبة لأنه فيها من المقومات ما يجعل تعليمها سهلاً وصعبًا.

إن إحساس الدارس بصعوبة لغة ما عند تعلمها لا يُعزى عادة إلى عوامل خاصة بهذه اللغة قدر ما يعزى إلى عوامل دخيلة عليها. من هذه العوامل نوع العلاقة بين اللغة الجديدة واللغة الأم عند الدارس ومنها مستوى الدافعية فى تعلم اللغة الجديدة، ومنها غير ذلك من العوامل التى تجعل اللغة سهلاً تعلمها عند بعض الدارسين وصعبًا عند غيرهم.

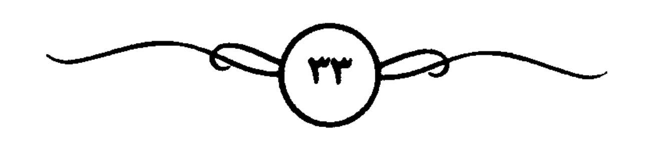
الأمر إذن نسبى ولا ينبغى أن نصدر الأحكام على إطلاق يتنافى مع الموضوعية.

ثانيا: اللغة الأم والقومية:

يشيع فى بعض الكتابات استخدام هذين الاصطلاحين بالتبادل مع ما بينهما من فروق كبيرة ينبغى الإشارة إليها. يقصد باللغة الأم أول لغة تلقاها الطفل فى بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به. ولقد اصطلح على تسميتها باللغة الأم نسبة إلى المصدر الأول الذى يتلقى الطفل فيه اللغة، وإدراكًا للعلاقة الخاصة والوثيقة التى تربط الوليد الإنسانى بأمه كأول كائن يتصل به. أما اللغة القومية هى تلك اللغة التى ينص عليها فى الدستور والتى يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاته الأم. وتتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تربط بين أفراده. فتتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير ويتحقق بينهم الاتصال المنشود. ومثل هذه المجتمعات فى عالمنا المعاصر كثيرة؛ منها الهند والاتحاد السوفيتى وبعض دول جنوب شرق آسيا ودول كثيرة فى أفريقيا.

ثالثا: اللغة القومية والرسمية:

ويفرق بعض الكتاب بين اللغة القومية واللغة الرسمية على اعتبار أن اللغة القومية هى التى يستخدمها أفراد مجتمع تعددت لغاته الأم وبذلك تتوحد لغة الاتصال بينهم. بينما يقصد باللغة الرسمية تلك اللغة التى ينص عليها أيضا فى الدستور كلغة تخاطب



رسمى وبهـا تصدر المنشورات والبيـانات العامة، وبها تدار المحـاكم، وتدرس بها المواد الدراسية فى الجامعات، وتتعامل بهـا شركات الطيران بل ووسائل الاتصال، وغير ذلك من بعض مجالات العمل فى دواوين الحكومة.

المهم فى هذا الأمر أن ندرك الفرق بين لغتـين: لغة يحقق بها الطفل أول أشكال اتصاله بالمحيطين به ويشبع عن طريقها حاجاته المتباينة، وهذه هى اللغة الأم ـ وبين لغة أخرى يتـعلمها على المسـتوى الوطنى لتحـقيق الاتصال بينه وبين بـنى جنسه فى وطنه الكبيـر. وهذه هى اللغة القومـية ـ وبين لغة ثالثـة يتعلمهـا الفرد للتعـامل الرسمى مع أجهزة الدولة كالإنجليزية فى الهند.

رابعًا: اللغة الأجنبية والثانية:

يميل بعض البـاحثين إلى التميـيز بين مصطلحيـن: اللغة الأجنبية واللغـة الثانية ويستند كل فريق إلى نوع الجـمهور الذى يتعلم اللغة، وإلى الـوسط الثقافى الذى تعلم فيه اللغة، وغير ذلك من عوامل تسوغ التمييز بين اللغتين.

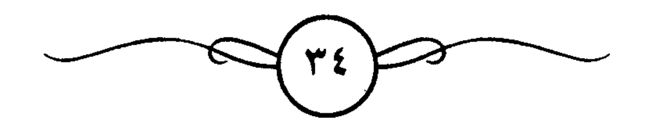
إلا أن هناك فريقًـا من الباحثـين يستـخدم الاصطلاحين بالتـبادل، أى يستـخدم اصطلاحى اللغة الثانية واللغة الأجنبية بمعنى واحد فالإنجليزية تعتبر لغة ثانية بالنسبة لكل فرد يتعلمها إضافة إلى لغته الأولى (العربية) التى تلقاها عن أمه.

خامسًا: الكفاية اللغوية والاتصالية:

يقصد بالكفاية اللغوية فى مجـال الحديث عن اللغة الأولى أن الفرد يعرف النظام الذى يحكم لغتـه ويطبقه بدون انتباه مـقصود له أو تفكير واع به. كـما أن لديه القدرة على التقاط المعانى اللغـوية والعقلية والوجدانية والثقافـية التى تصحب الأشكال اللغوية المختلفة. إنها باخـتصار السليقة أو الملكة التى تجعل للفرد من الحس اللغـوى ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام. وهى الصفة التى يسعى الأجنبى حثيثًا لاكتسابها رغم عجزه فى ذلك.

وفى ضوء هذا التعريف يمكن القـول أن الكفاية اللغوية تعنى تزويدهم بالمهارات اللغوية التى تجعلهم قادرين على فهم طبيـعة اللغة والقواعد التى تضبطها، والنظام الذى يحكم ظواهرها، والخـصائص التى تتـميز بهـا مكوناتها؛ أصـواتًا ومفـردات وتراكيب ومفاهيم.

أما المصطلح الثانى، الكفاية الاتصالية، فيقصد به قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائى مع توافر حدس لغوى يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة فى مواقف



الاستعمال الفعلى، فيعـرف ماذا ينبغى أن يقال فى هذا الموقف وماذا ينبغى أن يقال فى غيره.

ويتوافر عنـد الأفراد عادة هذان النوعان من الكفـاية، وذلك فى مجال استـعمال اللغة الأم، فلديهم كفاية لغوية ولديهم أيضًا كفاية اتصالية، باستثناء حالات يصعب فيها أحد النوعين عند بعض الأفراد.

كما يظـهر كلا النوعين فى السلوك اللغـوى للفرد استقـبالاً (استمـاعًا أو قراءة) وإنتاجًا (كلامًا وكتابة)

سادساً: اكتساب اللغة وتعلمها:

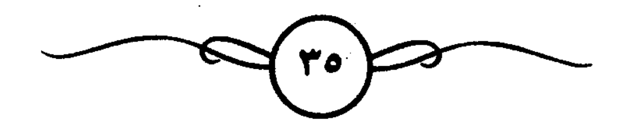
يشيع بين المشتغليـن بتعليم اللغات اصطلاحان يستخدمـان بالتبادل أيضا، مع أن بينهما فروقًا كثيرة.. هذان المصطلحان هما:

اكتساب اللغـة وتعليم اللغة. يقولون أحيانًا: لقد استطاع الدارس اكـتساب اللغة فى المستوى الابتدائى بشكل أسرع من غيره، والصحيح أن يقال هنا تعلم اللغة بدلاً من اكتسابها. وعلى عكس ذلك يقولون أحـيانًا لقد تعلم الطفل اللغة من أهله بشكل أسرع من غيره. والصحيح أن يقال: اكتسب اللغة بدلاً من تعلمها.

وليست المشكلة فى تبادل الاستخدام فليت الأمر يقتصر على هذا، بل أن المشكلة تتعدى هذا الاستخدام إلى خلط المفاهيم بعضها ببعض. ومن ثم وجب أن نوضح الفرق بينهما.

١ - اكتساب اللغة:

يقصـد باكتساب اللغـة العملية اللاشعـورية التى تتم عن غير قصـد من الإنسان والتى تنمى عنده مهارات اللغة. وهو وإن كان غير واع بهذه العملية اللاشعورية فهو واع بأنه يستخـدم اللغة كوسيلة للاتصال،وهذه العـملية تشبه، ـ إن لم تماثل ـ عمليـة تنمية القدرة عند الأطفـال على تعلم لغتهم الأولى.. الطفل كـما تعلم لا يشغل نفسـه بفهم القاعدة الـنحوية عندما يستـمع إلى جملة من أبيه أو أمه. لا يقف برهة ليـحفظ بعض الكلمات ليرتبها بعد ذلك فى تراكيب. إن لديه حساسـية اكتسبها من المحيطين به تجعله يرفض بعض التعبيرات ويقبل الأخرى، ويؤثر كلمة على أخرى وذلك فى ضوء ما ألفته أذنه وما تجرى به ألسنة الآخرين.



ويذكر «كراشان» أن من الأوصاف التى تصف لنا اكتساب اللغة عبارات مثل التعلم الضمنى، والتعلم غير الرسمى، والتعلم الطبيعى. إن اكتساب اللغة بدون الدخول فى مصطلحات يعنى التقاط اللغة فى مواقف طبيعية وشكلا لا إراديا من المتعلم.

٢- تعلم اللغة:

أما تعلم اللغة فمصطلح يشير إلى العملية الواعية التى يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية على وجه التفصيل، الوعى بقواعد اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدث عنها، ومن الأوصاف الأخرى التى تطلق على هذه العملية: التعلم الرسمى أو التعلم الصريح.

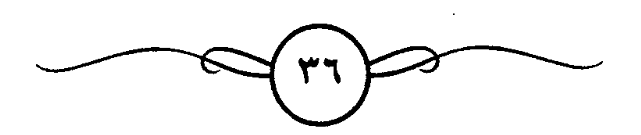
ويرى بعض الخبراء أن اكتساب اللغة عملية خاصة بالأطفال وأن تعلمها عملية خاصة بالكبار وأنهم، إلى حد كبير، يلتقطون اللغة أى يكتسبونها، فهذه قدرة لا تختفى مع النضج.

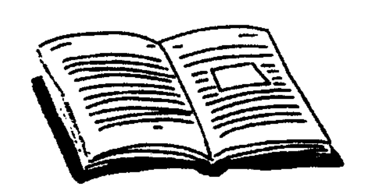
وعند تعلم اللغة يلعب تصحيح الأخطاء دوراً كبيراً إذ يصحح الدارس مسارات التعلم.

واكتساب اللغة يتم عادة فى المجتمع الذى يتحدث هذه اللغة حيث يتعرض الفرد لفرص متعددة وبشكل مستمر يتصل فيه بالناطقين بهذه اللغة يومًا بعد يوم. وبذلك يمتص تراكيبها ويستوعب مفاهيمها وينغمس فى ثقافة هذا المجتمع، فيدرك بما لديه من حس لغوى دلالات كل كلمة. وتبنى عنده السليقة اللغوية التى تيسر له استعمال اللغة بشكل تلقائى غير مقصود.

هذا فى الوقت الذى يجرى فيه تعلم اللغة عادة بين جدران الفصول وفى بيئة غير تلك التى تتحدثها. ويتم هذا بالطبع بشكل مقصود وبطريقة منظمة تعتمد على مبدأ الانتقاء.

وهذا بالطبع لا ينفى وجود حالات يتم فيها اكتساب اللغة فى غير بيئتها. كما يتم تعلم اللغة فى بيئتها. . إلا أنها حالات شاذة لا يقاس عليها. العبرة إذن هى بالموقف التعليمى الذى يمر به الفرد والمحيط الاجتماعى الذى يتصل به والاستخدام الفعلى للغة فى مواقف حية.





الفصل الثالث

موقع العربية فى المجتمع المعاصر

جدارة العربية فى أن تعلم:

الظاهرة التى لا يخطئ إنسان فى ملاحظتها عندما نتحدث عن تعليم اللغات الأجنبية فى المجتمع العالمى المعاصر هى إحساس هذا المجتمع بجدارة اللغة العربية فى أن تعلم، واستعداده لبذل الجهد وتقديم الإمكانيات لتعليمها.

ولقد أشار إرفنج (Irving, 23 , P. 289) إلى هذه الجدارة عندما كان يتحدث عن قدرة العربية على الاشتقاق والتوليد وخصوبة المفردات فيها بحيث يمكن عن طريق جذور الكلمات صوغ ما يراد صوغه والتعبير على مستويات مختلفة من دقة الأداء وتفاوت المعنى.

يقول إرفنج:

«إن هذه الجذور الشتى، وما يمكن أن يطرأ عليها من تغييرات تعز على الحصر تجعل من العربية إحدى اللغات العظمى فى العالم أجمع، ومن أجل هذا فهى جديرة بأن تُعلَّم، إنها بحق إحدى اللغات الكلاسيكية العظيمة وتقف بجدارة على نفس مستوى كل من اليونانية والسنسكريتية».

وتستمد اللغة العربية هذه الجدارة لأن تعلم من خلال عدة مصادر، يمثل كل منها حافزاً لتعلم هذه اللغة ودافعًا لتعلمها.

الدوافع الدينية لتعلم العربية:

إنها جديرة بأن تعلم لما لها من مكانة دينية فريدة تتميز بها.

إن العربية هى المظهر اللغوى لكتاب المسلمين الخالد القرآن الكريم. ولقد أنشأ هذا بين اللغة العربية والإسلام صلات يعز حصرها ويصعب تعدادها. كما جعل هذا من تعلم اللغة وتعليمها واجبين لا يسقطان عن مسلم.

صحيح أن المسلمين من غير العرب يستطيعون الاتصال بالقرآن الكريم من خلال الترجمة إلا أنه من الصحيح أيضا أن القرآن الكريم قرآن بلفظه ونصه.. إن إعجاز القرآن اللغوى يجعل من ترجمة ألفاظه أمرًا يستحيل على أى إنسان.

وما هذه الترجمات التى يزخر العالم الغربى بها إلا محاولات لنقل أفكاره ومعانيه، لا ألفاظه وأساليبه.

لهذا كله كانت العربية لغة أولى تالية للغات القومية فى كثير من البلاد المسلمة.

الموقع الاستراتيجى للعالم العربى:

إنها جديرة بأن تعلم لما لها من أهمية استراتيجية بالنسبة إلى عدد الناطقين بها سواء فى العالم العربى أو الإسلامى.

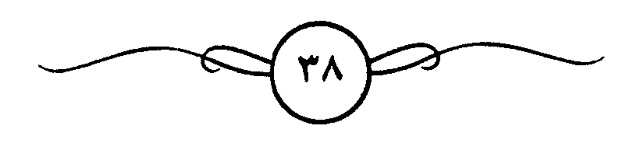
التراث الثقافى العربى:

إنها جديرة بأن تعلم لما تحمله للإنسانية من تراث ثقافى كبير، إن من الثابت تاريخيًا وحضاريًا أن العربية قد حملت أمانة نقل علوم اليونان وفلسفتها إلى العالم أجمع فى عصوره الوسطى وفى أكثر فتراته ظلامًا.

لقد استوعبت العربية بجدارة كلا من التراثين العربى والإسلامى. ولقد عبر عن هذه الحقيقة أنور شحنة (Chejne, A, 17 , P. 3) بقوله:

«منذ العصور الوسطى، واللغة العربية تتمتع بعالمية جعلت منها إحدى لغات العالم العظمى على نفس المستوى الذى حظيت به كل من اليونانية واللاتينية والإنجليزية والفرنسية والإسبانية والروسية، ولا يعزى هذا إلى عدد متكلميها فحسب، بل أيضا إلى المكانة التى تشغلها فى التاريخ والدور الذى لعبته فيه».

وللعالمية التى أشار إليها أنور شحنة مظاهر كثيرة؛ لعل من أهم مظاهرها انتشارها: فى عدد كبير من دول العالم حيث كانت لغة العالم الإسلامى من تخوم الصين إلى سواحل المغرب وشبه جزيرة إيبيريا. ومن سواحل البحر الأسود ومشارف جنوب أوروبا إلى سواحل المحيط الهندى وأواسط أفريقيا. ومن مظاهر عالميتها أيضًا، تأثيرها الكبير فى عدد كبير من اللغات وهو تأثير يتعدى المفردات إلى الصيغ والدلالات. بل يتعدى هذا كله إلى الدرجة التى جعلت بعض اللغات تتخذ شكلها من الحرف العربى.



ولقد كانت العربية لغة العلوم فى العصور الوسطى حيث نقلت ما أبدعه العلماء المسلمون فى الطبيعة والكيمياء والرياضيات والفلك وغيرها . .

حقًّا . إن العربية وعاء حضارة واسعة النطاق، عاميَّة الأثر . . ممتدة التاريخ .

الطاقات البيانية فى اللغة العربية:

إنها جديرة بأن تُعلَّم لما تتمتع به من صفات وتستأثر به من خصائص سواء فى المفردات أو التراكيب أو فى القدرة على التعبير على المعانى واستيفائها أو من حيث تأثيرها على لغات أخرى كثيرة .

ويكشف جوانب العظمة فى هذه اللغة كثير من المفكرين سواء منهم من ينطق العربية ومن لا ينطق بها . ومن هؤلاء على سبيل المثال لا الحصر من يقول (Patai, R.25,P. 48) .

«إننى أشهد من خبرتى الذاتية أنه ليس ثمة من بين اللغات الكثيرة التى أعرفها لغة تكاد تقرب من العربية سواء فى طاقتها البيانية، أو فى قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك . وأن تنفذ وبشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها . وفى هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى» .

إن هذه الاعتبارات جميعها جعلت تعليم اللغة العربية يشهد تقديراً واسع النطاق على كل المستويات .

موقع العربية دوليا:

لم تكن العربية ذات شأن فى المحيط الدولى باستثناء موقعها فى المجتمعات الإسلامية بوصفها لغة عقيدة . .

أما الآن فقد أخذت العربية مكانتها بين لغات العالم المعاصر واعترف بها لغة رسمية تستخدم فى الهيئة العامة للأمم المتحدة وفى منظماتها .

ولقد أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها رقم ٣١٩٠ (د - ٢٨) الجلسة العامة رقم ٦ ٢٢ فى ديسمبر سنة ١٩٧٣ وينص على ما يلى:

الجمعية العامة:

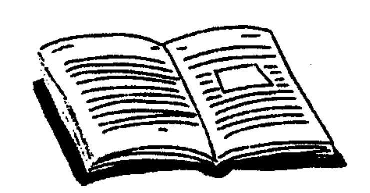
«إذ تدرك ما للغة العربية من دور هام فى حفظ ونشر حضارة الإنسان وثقافته.

وإذ تدرك أيضًا أن اللغة العربية هى لغة تسعة عشر عضواً من أعضاء الأمم المتحدة، وهى لغة عمل مقررة فى وكالات متخصصة؛ مثل منظمة الأمم للتربية والعلوم والثقافة؛ ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة؛ ومنظمة الصحة العالمية؛ ومنظمة العمل الدولية، وهى كذلك لغة رسمية ولغة عمل فى منظمة الوحدة الإفريقية.

وإذ تدرك ضرورة تحقيق تعاون دولى أوسع نطاقًا، وتعزيز الوئام فى أعمال الأمم وفقًا لما ورد فى ميثاق الأمم المتحدة.

وإذ تلاحظ مع التقدير ما قدمته الدول العربية الأعضاء من تأكيدات بأنها ستغطى، وبصورة جماعية، النفقات الناجمة عن تطبيق هذا القرار خلال السنوات الثلاث الأولى. تقرر إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل المقررة فى الجمعية العامة ولجانها الرئيسية، والقيام بناءً عليه بتعديل أحكام النظام الداخلى للجمعية العامة المتصلة بالموضوع».

الفصل الرابع



خصائص اللغة العربية

أهمية الإلمام بخصائص اللغة:

من الزم متطلبات العمل لمعلم اللغة العربية أن يكون على علم بخصائص هذه اللغة وما يميزها عن غيرها من اللغات.. فهذا من شأنه أن يساعده:

١- على تقديم المادة اللغوية المناسبة.

٢- على تعرف مواطن الصعوبة أو السهولة المتوقعة عند تعليم هذه اللغة.

٣- على إجراء دراسات حول التقابل اللغوى بين هذه اللغة وغيرها من لغات.

٤- على توضيح نظام اللغة وشرحه لطلاب المستويات المتقدمة.

٥- على فهم الظواهر اللغوية المختلفة التى قد يتحير أمامها.

ومع ضرورة إلمامه بنظام اللغة الثانية إلا أنه غير مطالب بشغل الدارسين به، وخاصة فى المستويات المبتدئة فمستواهم اللغوى لا يسمح بذلك فضلاً عن حاجتهم لتعلم كيفية استخدام اللغة وليس فلسفة نظامها.

من هنا رأينا أن نقدم موجزًا لأهم خصائص العربية أخذًا فى الاعتبار أن تفصيل الحديث اللغوى ليس من مسؤوليات هذا الكتاب. ولمن شاء المزيد فعليه الرجوع إلى كتب اللغة.

والحديث عن خصائص العربية لا يعنى أنها تنفرد بهذه الخصائص. ولكن المقصود هنا أن هذه الخصائص تظهر فى العربية بصورة متميزة، وأنها تجتمع فى لغة واحدة. وفيما يلى أهم خصائص العربية:

الخصائص العامة للعربية:

إن العربية:

١- **لغة اشتقاق**: إن ظاهرة الاشتقاق أكثر وضوحًا فى العربية. والاشتقاق معناه أن للكلمة ثلاثة أصول، وأنها تتمثل فى عائلة من الكلمات بعضها أفعال، وبعضها أسماء وبعضها صفات. ومن هذا الجذر نستطيع بناء عدد كبير من الكلمات.

٢- **لغة غنية بأصواتها**: يقول العقاد، رحمه الله، فى ذلك: «ليست الأبجدية العربية أوفر عددًا من الأبجديات فى اللغات الهندية الجرمانية أو اللغات الطورانية أو اللغات السامية»، فإن اللغة الروسية، مثلاً، يبلغ عدد حروفها خمسة وثلاثين حرفًا، وقد تريد ببعض الحروف المستعارة من الأعلام الأجنبية عنها، ولكنها على هذه الزيادة فى حروفها لا تبلغ مبلغ اللغة العربية فى الوفاء بالمخارج الصوتية على تقسيماتها الموسيقية لأن كثيرًا من هذه الحروف الزائدة إنما هو حركات مختلفة لحرف واحد، أو هو حرف واحد من مخرج صوتى واحد تتغير قوة الضغط عليه على حد قول عباس محمود العقاد.

٣- **لغة صيغ**: بناء الصيغ مع الاشتقاق أساسان لتوليد المفردات وإثراء اللغة. ويقصد ببناء الصيغ أنه يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد.

٤- **لغة تصريف**: وفى العربية قد يتغير حرف بحرف آخر كان يترتب عليه الثقل. فكلمة «ميزان» كان حقها أن تكون «موزان» فتغيرت وصارت «ميزان» تجنبًا للثقل.

٥- **لغة إعراب**: الإعراب أساس المعنى. ويقصد بالإعراب أن للغة قواعد فى ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها. وهذا مما يساعد على دقة الفهم.

٦- **لغة غنية فى التعبير**: يقصد بذلك تزايد مترادفاتها كما يقصد به أن حرية الرتبة أعطت اللغة غنى فى التعبير فمن الممكن تقديم الخبر والمفعول به ..إلخ.

٧- **لغة متنوعة فى أساليب الجمل**: إن العربية ذات أنماط مختلفة للجملة. فهناك الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وهناك الجملة الخبرية والجملة الإنشائية، وهناك الجملة الاستفهامية والجملة الدعائية.. وغير ذلك من أنماط الجمل التى تتميز العربية بسعتها.

٨- **لغة تتميز بظاهرة النقل**: تتميز اللغة العربية بظاهرة النقل بالنسبة لوظائف المفردات والجمل، فالمعنى الواحد يمكن التعبير عنه بصيغة، ثم يعبر عنه بصيغة أخرى.

٩- **لغة غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية**: إن الزمن النحوى يمكن التعبير عنه بأكثر من طريقة. فمن الممكن استعمال النواسخ الفعلية مع الأفعال، وكذلك بعض الحروف الخاصة بتغيرات الزمن.

١٠- **لغة تزاحمها العامية**: تشترك لغات العالم فى هذه الظاهرة. إلا أن العربية نظراً لتاريخها العريق ولسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللغات، وقد تباعدت فيها المسافة بين العربية الفصحى والعاميات.

ظواهر الكتابة العربية:

يقصد بظواهر الكتابة العربية تلك السمات التى تتميز بها اللغة العربية عند رسم حروفها وكتابة كلماتها. وقد جرى العرف فى برامج تعليم اللغة العربية، سواء فى إعداد المواد التعليمية أو فى التدريس، على التركيز على بعض الظواهر التى نشير إليها بإيجاز فيما يلى:

١- شكل الحروف:

يقصد بشكل الحروف وضع الحركات القصيرة (فتحة وضمة وكسرة). والملاحظ فى بعض كتب تعليم القراءة إغفال شكل الحروف تمامًا، وفى بعضها الآخر شكل كامل لها، ونرى فى هذا الصدد التدرج فى شكل الحروف حتى تنتهى مرحلة تعليم القراءة والكتابة بنصوص منتقاة من المجتمع الخارجى دون تدخل فى شكلها. . إننا نرى أن يقتصر الشكل على الحروف التى يحتمل مع قراءتها اللبس.

٢- تجريد الحروف:

يقصد بتجريد الحروف استخلاص صفاته من بين مجموعة من الكلمات التى يشترك فيها هذا الحرف وعزله عن غيره من الحروف، بحيث يمكن التعرف عليه منفرداً أو ضمن حروف أخرى. . ويأتى التجريد على نوعين: تجريد له من حيث الصوت أى نطقه مع الحركات المختلفة. وتجريد له من حيث الرسم أى طريقة كتابته فى المواضع المختلفة من الكلمة (فى الأول والوسط والآخر).

وفيما يلى عدد من المبادئ التى يمكن أن يسترشد بها فى تجريد الحروف:

(أ) ينبغى أن يتأخر تجريد الحروف قليلاً حتى يتوافر عدد كاف من الكلمات التى تعرض صوراً مختلفة لعدد من الحروف يكفى تجريده بانتظام فى كل درس بعد ذلك.

(ب) ليس من الضرورى الالتزام بالترتيب الألفبائى للحروف العربية. العبرة فى التجريد هنا أن يتوافر للحرف المراد تجريده كلمات وردت فيها صوره المختلفة فى دروس سابقة.

(جـ) ينبغى أن يقتصر اختيار الكلمات التى يتم من خلالها التجريد على تلك التى تعلمها الدارس وألفها. إن تجريد الحروف فى كلمات جديدة غريبة على الدارس سوف يجمع عليه صعوبتين.

(د) ينبغى أن يقع الحرف المقصود تجريده صوتيًا، أو تجريده رسمًا. وذلك حتى يسهل لفت نظر الدارسين إلى كل من الحرف والصوت والحركة.

٣- الشَّدَّة:

الشَّدة ظاهرة من ظواهر الكتابة العربية. وتعنى ضم حرفين متماثلين فى حرف واحد. مثل الدال فى كلمة شدَّ أو عدَّ. فأصلها شدد وعدد.

٤- ال الشمسية والقمرية:

يلزم قبل تدريس ال «الشمسية» أن يكتسب الدارس مهارة تعرف الشدة ونطقها نطقًا صحيحًا. ذلك أن ال «الشمسية» كما نعلم لا تنطق وأن الحرف الذى بعدها يكون مشددًا، بينما تنطق ال«قمرية» لا ما ساكنة. ومن ثم نوصى بالبدء بتدريس ال «القمرية» لعدم إحداث تغييرات على الكلمات التى تدخل عليها ال «القمرية».

٥- تشابه الكثير من الحروف:

هذه ظاهرة قد توجد فى لغات أخرى. إلا أن العربية تمتاز بكثرة التشابه بين الحروف إلى درجة تجعل من العسير على الطالب أحيانًا أن يميز بينها.

٦- التاء المفتوحة والمربوطة:

من ظواهر الكتابة العربية كتابة التاء بطريقتين مفتوحة ومربوطة، وينبغى تصميم بعض التدريبات للتمييز بينها نطقًا وكتابة.

٧- التنوين:

يقصد بالتنوين النون الزائدة الساكنة التى تتبع الآخر نطقا لا كتابة، ويرمز إليها فى الكتابة بضمة ثانية بعد ضمة الرفع وبفتحة ثانية بعد فتحة النصب وبكسرة ثانية كسرة الجر.

٨- المد:

ويقصد به كل واو قبلها ضمة مثل «يقول» وكل ياء قبلها كسرة مثل «يسير»، وكل ألف ولا يكون ما قبلها إلا مفتوحا مثل «صاد».

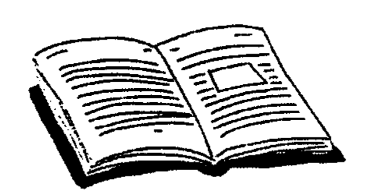
٩- أصوات تنطق ولا تكتب:

من ظواهر الكتابة العربية وجود أصوات فى بعض الكلمات ينطقها الفرد ولكن لا يكتبها مثل ألف المد بعد الهاء فى اسمى الإشارة (هذا، هذه).

١٠- حروف تكتب ولا تنطق:

كذلك توجد حروف فى بعض الكلمات يكتبها الفرد لكنه لا ينطقها مثل: الألف فى الفعل الماضى: سمعوا.

الفصل الخامس



مستويات تعلم وتعليم العربية

مشكلة اختيار اللغة:

اختيار اللغة التى نعلمها فى برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مشكلة بل ومشكلة كبيرة. وقد يتصور البعض أن الأمر لا يعدو مجرد قرار بتعليم لغة كذا وتفضيلها على كذا والأمر أصعب من هذا لسببين: أولهما تعدد مستويات العربية. وثانيهما اختلاف طبيعة البرامج.

وسوف نعرض لهذه المشكلة بادئين بالحديث عن مستويات العربية. ومستويات تعليمها ثم حجج أنصار كل فريق ثم رأينا فى القضية.

مستويات اللغة العربية:

اللغة العربية، شأن أى لغة أخرى، ذات مستويات فى استخدامها. فعلى المستوى الرأسى نجد مستويين. أولهما: لغة التراث. وثانيهما: لغة الحياة المعاصرة. وعلى المستوى الأفقى نجد مستويات مختلفة. منها ما يخص المثقفين، ومنها ما يخص أوساط المثقفين. ويمكن أن نميز هنا بين مستويين رئيسيين لتعليم العربية: أولهما المستوى اللغوى التخصصى ويقصد به تدريس اللغة لأهداف خاصة؛ كأن ندرس العربية للمشتغلين بمهن أو حرف معينة، ويستهدفون من تعلم العربية اكتساب المهارات اللغوية المناسبة لهذه المهن أو الحرف. وفى مقابل هذا المستوى اللغوى التخصصى يوجد مستوى آخر هو المستوى اللغوى العام.

ويقصد به تزويد الدارس بالمهارات اللغوية التى تلزمه لمواجهة مواقف الحياة العامة كأن يتصل بوسائل الإعلام العربية المختلفة، قراءة أو استماعًا أو مشاهدة. وكأن يطلب طعاما معينا أو شرابا يريده.

وهذا بالطبع يثير قضية أخرى هى نوع اللغة التى ينبغى أن تعلم فى هذا المستوى العام، هل هى العامية، لغة التخاطب اليومى بين الناس؟ أم هى الفصحى المعاصرة،

لغة الاتصال الرسمى كلاما وكتابة؟ أم هى فصحى التراث المرتبطة بمصادر الثقافة الإسلامية الأولى ؟

ولكن ماذا يقصد بفصحى التراث؟ وماذا يقصد بالفصحى المعاصرة؟ ولماذا نؤيد تعليم الفصحى المعاصرة ونرفض تعليم العامية؟

فصحى التراث:

يطلق اصطلاح فصحى التراث على نوع من اللغة أقرب إلى المجال الدينى والأدبى المتخصص منه إلى مجال الحياة العامة. ويشيع هذا النوع من اللغة فى الكتابات الدينية والأدبية القديمة، والشعر العربى فى عصوره المتقدمة. وهذه اللغة أنسب للدارسين الذين لا يبتغون من تعلم العربية إلا قراءة الثقافة العربية والإسلامية، وكتب الأدب العربى القديم. ومن هؤلاء الدارسين المستشرقون والمشتغلون بالمجال الدينى فى دول العالم الإسلامى وغيرهم ممن لا يؤملون فى الاتصال الفعلى المباشر بالناطقين بالعربية.

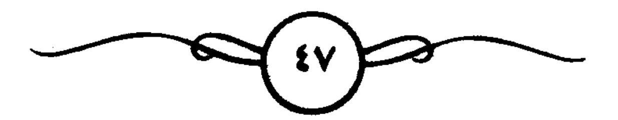
الفصحى المعاصرة:

اللغة التى تدعو إلى تعليمها هى الفصحى المعاصرة أو كما يطلق عليها الخبراء «العربية المعيارية المعاصرة». ويقصد بها تلك اللغة التى تكتب بها الصحف اليومية، والكتب والتقارير والخطابات، وتلقى بها الأحاديث فى أجهزة الإعلام، ويتحدث بها المسئولون فى لقاءاتهم العامة، والخطباء فى خطبهم، وتدار بها الاجتماعات الرسمية، وتؤدى بها بعض المسرحيات خاصة المترجم منها، وغير ذلك تستخدم فيها الفصحى لغة للفهم والإفهام.

لماذا نرفض تعليم العامية؟

أقرر فى مستهل هذا الحديث أن العامية واقع لا مفر منه.. هى أداة الاتصال بين الناس وليس لكاتب أن يتصور اختفاءها فى زمن قريب.. ولا يعدو الأمر وراء إنكارها فى رأينا، أن يكون تجاهلا لواقع يفرض نفسه أو تسرعا فى إصدار الأحكام العلمية أو مزايدة لهدف..

ومع تسليمنا بهذا ... إلا أن لنا بخصوص تعليمها موقفا واضحا ... مؤداه أن يقتصر تعليمها على البرامج الخاصة التى تضم نوعية من الدارسين الذين تفرض ظروفهم



تعلم عاميــة إحدى البلاد العربيــة. أما البرامج العامة لتـعليم العربية فنفرض اســتخدام العامية فيها...

ويصدر رفضنا لتـعليم العامية عن اعتبــارات دينية وقومية وتربوية ولغــوية نجملها فيما يلى:

١- **الاعتـبارات الدينـية**: إن العامـية لا تساعـد على الاتصال بالحـرف العربى المطبوع ومن ثم يعجز متعلموها عن قراءة القرآن الكريم وكتب الحديث النبوى الشريف وغيرهما من كتب التراث الإسلامى.

٢- **الاعتـبارات القومـية**: إن العاميـة تفرق بين الشعوب العــربية. وتقطع من روابط الفكر مــا كان من شــأنه توحيـد الاتجــاه، وتدعيم الصــلات بين أبناء الوطن العربى.

٣- **الاعتـبارات التـربوية**: أثبتـت الدراسات أن الذين يبــدأون بتعلم الفـصحى يكونون أقــدر على تعلم العــاميــة أسرع من الذين يبــدأون تعلم العــاميــة ثم يتحولون إلى دراسة الفصحى.

٤- **الاعتبارات اللغوية**: العامية أضيق لفظا وفكرا من الفصحى. وإذا بدا أمامنا قصور عن التـعبير عن بعض المفاهيم بالفـصحى. فليس فى العامية غــالبا ما يجبــر هذا القصور والآن... لعلك تدرك مـعنا أسباب الحـرص على تعليم اللغة العربية الفصحى...

مستويات تعلم العربية:

إن تعلم اللغة يتم على مستويين: أولهما استقبال هذ اللغة. وثانيهما توظيف هذه اللغة. وعلى ســبيل التـفصيل يمكننــا القول: إن المتعلم الجـيد للعــربية هو ذلك الذى يصل، بعد جهد يبذله فى تعلم هذه اللغة إلى المستوى الذى يمكنه من:

١- **إلف الأصوات العربية والتمييز بينها**: وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها حية فى ذاكرتــه. ويتطلب الوصول إلى هذا المســتوى أن يكون الدارس ذا قــدرة على التمييز الصوتى كما يسميها كارول «القدرة على الرموز الصوتية».

٢- **فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها:** والعلاقات التى تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس قادرا على فهم الوظائف المختلفة للتراكيب اللغوية وإدراك العلاقة بينها كما يسميها كارول بـ «الحساسية النحوية».

٣- **استقراء القواعد العامة التى تحكم التعبير اللغوى:** والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة. إن لاستخدام الكلمات أسسا وقواعد، فضلا عن تعدد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من كاتب لكاتب ومن مؤلف لآخر. ومتعلم العربية الجيد هو الذى يستطيع استقراء هذه الأسس والقواعد وتعرف الفرق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوى. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس متمتعًا بالقدرة على «التعليل الاستقرائى» كما يعبر عنه كارول .

٤- **إلف الاستخدام الصحيح للغة فى سياقها الثقافى:** أى أن يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية فى ثقافتها، وأن يستخدمها استخداما واعيا. وتعلم العربية لا يعنى أن تكون لدى الدارس حصيلة هائلة من المفردات فقط، أو وعى كبير بتراكيبها فحسب وإنما يعنى القدرة على استخدام هذا كله استخداما إيجابيا فى مواقف الحياة التى يتعرض الدارس لها.

مستويات تعليم العربية:

ماذا نعنى بالتعليم فى هذه الدراسة؟ المفهوم الذى نتبناه هنا لمصطلح التعليم هو أنه عملية إعادة بناء الخبرة التى يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم. . . إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التى يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بمثل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل اكتسابه خبرات تربوية معينة.

التعليم فى ضوء هذا المفهوم أكثر من مجرد توصيل معلومات إلى ذهن الطالب ثم مساءلته عنها بعد ذلك.

ولنذكر هنا تصور «برونر» Bruner لعملية التعليم. يقول برونر: «لنعلم إنسانًا فى مادة أو علم معين فإن المسألة لا تكون فى أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل نعلمه أن

يشارك فى العمـلية التى تجعل فى الإمكان ترسيخ المعـرفة أو بناءها. إننا ندرس لا لكى ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع، بـل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه. ولينظر فى المسائل كـما يصنع المؤرخ وليـشارك فى عمـلية تحصـيل المعرفة. إن المعـرفة عـملية وليست ناتجا». (جابر عبد الحميد، ص ٢٦٢).

والآن عندما نتكلم عن تعليم العربية نفهم عدة أمور:

١- إن تعليم العـربية أكبـر من مجـرد حشو أذهان الطلاب بمعـلومات عن هذه اللغة، أو تزويدهم بأفكار عنها. إنه نشاط متكامل يستهدف ثلاثة أشياء.

* تنمية قدرات الطالب العقلية.

* تنمية مشاعر الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها.

* اكتساب الطلاب مهارات لغوية معينة.

٢- إن تعليم اللغة نشاط مقصود ينطلق القـائم به من تصور مسبق للمهمة التى يقوم بها، والأدوار التى يلعبهـا. ومن ثم يلزم القيام بها وضع خطة للعمل، ذات أهداف محددة وإجراءات واضحة.

٣- إن تعليم اللغـة ليس جهـداً ينفرد به شـخص أمام آخر... إنه إعـادة بناء الخبرة، وإعادة بناء الخبرة هذه نشاط يتطلب إسهام كل من المعلم والمتعلم.. إنه جهد مشترك وعمل متكامل يحتاج من كل منهما جهداً...

٤- ليست الغاية من تعليم اللغـة أن يزود المعلم الطالب بكل شىء وأن يصحب طالبه على امتداد المسيـرة فينتظر الطالب منه الرأى فى كل موقف والحل لكل مشكـلة والإجابة عن كل سـؤال. إن المعلم الناجح هو الذى يساعـد الطالب على أن يفكر بنفسه ولنفسه.

٥- إن التعليم الجـيد للعربية هو ذلك الذى يـسهل عملية تعلمـها، بينما يعـتبر التعليم غير جيد عندما يعوق هذه العملية أو يحدثها بأخطاء..

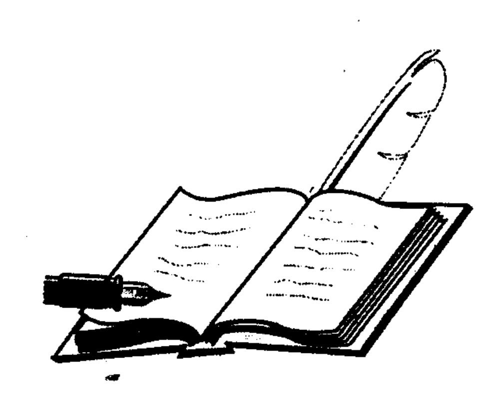
٦- إن أسـاسـيات المـوقف التعـليمـى واحدة، بيـنما تـختلف مـعـالجـة هذه الأساسـيات. فـمناهج الدراسة مـختلـفة، وطرق التـدريس متعـددة والمواد التعليمية متنوعة وأساليب التقـويم متباينة... وتنظيم الفصول يأخذ أكثر من شكل.



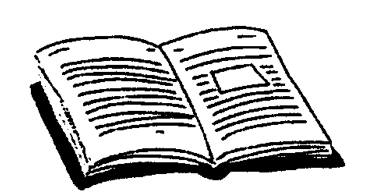
الباب الثانى

(٢)

منهج اللغة العربية



الفصل السادس



مفهوم المنهج وعناصره

مقدمة:

المنهج Curriculum عنصر أساسى من عناصر العملية التعليمية، إن لم يكن صلبها. والسبب فى ذلك أنه يقدم تصورًا شاملاً لما ينبغى أن يقدم للطالب من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات، وما يمكن أن ينمى لديه من قيم واتجاهات. كما أن المنهج يترجم بالفعل الأهداف العامة للتربية، ويقترح الخطوات التى تيسر للمجتمع أن يبنى أفراده بالطريقة التى يريدها.

يصدق هذا الأمر على مختلف مجالات التربية وفروعها. فبمثل ما يصدق على تعليم الرياضيات فإنه يصدق على تعليم اللغات، كما يصدق على غيرها من مجالات.

ولقد اختلط مفهوم المنهج فى أذهان الكثيرين. ولعل سبب ذلك تفاوت النظرة إلى أهداف التربية، واختلاف الظروف التى ظهرت فيها كل محاولة لتعريف المنهج.

مفهوم المنهج لغة:

الأصل الثلاثى لكلمة منهج هو «نهج» ويقال نهج محمد الأمر نهجًا «أى أبانه وأوضحه»، ونهج الطريق «سلكه». والنهج «بسكون الهاء» أى سلك الطريق الواضح.

المنهج إذن خطة لطريق ينبغى أن يسلكه التربويون لتحقيق أهدافهم. إلا أن الذى ينبغى أن نقف عليه أولا هو الفرق بين مفهومين للمنهج؛أحدهما قديم والآخر حديث.

المفهوم القديم للمنهج:

كان يقصد بالمنهج قديمًا المقرر الدراسى الذى يقدم للطلاب فى مادة معينة. فهناك مقرر للجغرافيا، وهناك آخر للتاريخ، وثالث للرياضيات، ورابع للغة. . وهكذا. ولقد ترتب على الأخذ بهذا المفهوم فترة طويلة من الزمن عدة أمور من أهمها:

* توجيه العناية إلى النشاط العقلى والجانب المعرفى فقط دون اهتمام بباقى مجالات النحو.

* الفصل بين المواد الدراسية بعضها وبعض.

قصر مهمة المعلم على تلقين المعلومات وقيامه بالدور الأكبر فى العملية التعليمية فتعليم اللغة العربية فى ضوء هذا المفهوم يقتصر على تزويد الطالب بمجموعة من المعارف والمعلومات. والتى يقدمها المعلم فى حصة معينة مستقلا بذلك عن المواد الأخرى. ومنهج تعليم العربية فى ضوء هذا المفهوم أيضا، يضيق مجاله، وتتقيد حدوده، وينفصل عن غيره من المناهج، أى المقررات الدراسية الأخرى.

نحو تعريف إجرائى لمنهج تعليم العربية:

والتعريف الإجرائى الذى نقترحه للمنهج فى مجال تعليم العربية هو: تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التى تمكنهم من الاتصال باللغة العربية وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المدرسة أو خارجها وذلك تحت إشراف هذه المدرسة.

ويتميز هذا التعريف بما يلى:

١- أخذه بمبدأ التنظيم والنظر إلى المنهج على أنه نظام فيه تسليم بمبدأ التخطيط واعتبار المنهج تنظيمًا فرعيًا لتنظيم أكبر. . . .

٢- تمييزه بين مفهوم المنهج وعناصر المنهج. فالمنهج فى ضوء هذا التعريف ليس هو الخبرات؛ لأن الخبرات هى المحتوى. والمنهج ليس الأهداف، كما أنه ليس الطريقة، وليس التقويم أيضا. فهذه عناصر المنهج ومكوناته ولا تمثل، وهى منفردة، مفهوم المنهج.

٣- نظرته الشاملة إلى العملية التعليمية. . فتعليم اللغة العربية فى ضوء هذا المنهج ليس مقصوراً على تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات حول العربية، وإنما هو أيضا تمكينهم من اكتشاف مهاراتها . . .

٤- تحديده لوظيفة اللغة بأنها تحقق الاتصال بين الناس. وهو هنا يختلف عن المناهج التى تحدد وظيفة اللغة فى قراءة التراث. . .

٥- تحديده لجهة المسئولية فى تعليم اللغة. وهى هنا أى معهد علمى يضع الخطة. ويشرف على تنفيذها، سواء داخل جدران المعهد أو خارجه.

٦- النظرة إلى المنهج على أنه وسيلة لا غاية. . إن الطالب لا يحضر إلى المعهد العلمى إرجاءً لوقت الفراغ أو رغبة فى مجرد لقاء الأصحاب. . إنه يحضر

لأنه يريد أن يتعلم. وقد أخذ المعهد على عاتقه مسئولية تعليمه. والمنهج وسيلة لتحقيق هذه المسئولية وليس مجرد غاية نقف عندها.

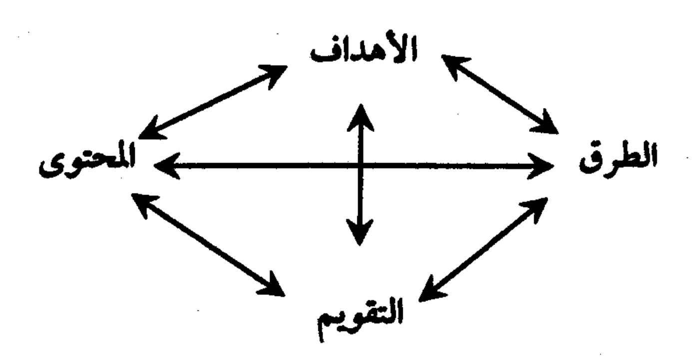
عناصر المنهج:

نظرتنا إلى المنهج كنظام تتطلب منا أن نقف على عناصره. ونحدد العلاقات القائمة بينها ولقد طرح تايلر (Tyler , R. 25, p . 1) فى نموذجه الشهير أربعة أسئلة:

* ما الأهداف التربوية التى ينبغى أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها ؟
* ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف ؟
* كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة ؟
* كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت ؟

هذه المكونات الأربعة هى التى أعادت «هيلدا تابا» صياغتها وقدمتها فى شكل تخطيطى يبين أوجه التأثر بين بعضها وبعض.

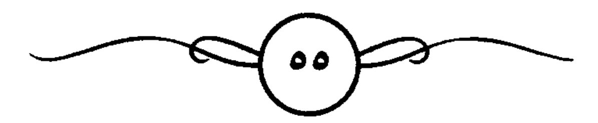
الشكل (٤)



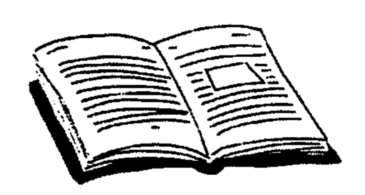
هذه المكونات التى تمثل عناصر المنهج كما يتضح من أسئلة تايلر ومن نموذج هيلدا تابا أربعة هى:

* الأهداف　　* المحتوى　　* الطريقة　　* التقويم

والعلاقات بين هذه المكونات واضحة، فالأهداف عندما تتحدد تكون أساسا لاختيار المحتوى وتحديد الطريقة المناسبة لتدريسه، وبعد أن تأخذ العملية التعليمية طريقها تأتى إلى التقويم، والتقويم ليس مقصوراً على عنصر دون آخر، ولكنه يشمل مختلف عناصر المنهج. فهناك تقويم للأهداف، وهناك تقويم للطريقة، وتقويم ثالث للمحتوى، بل إن إجراءات التقويم نفسها تخضع للتقويم، والاختبارات نفسها تختبر، وهذا ما يسمى بـ «اختبار الاختبارات» فندرس خصائصها ونحدد مدى قدرتها على تحقيق أهدافها



الفصل السابع



الأسس التربوية للمنهج

مقدمة:

يقصد بالأسس التربوية لبناء منهج تعليم العربية فى هذا الفصل مجموعة المفاهيم والحقائق المتصلة بعناصر المنهج الأربعة الرئيسة، أى الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم وفيما يلى معالجة لكل منها.

أولا: الهدف التربوى:

مفهوم الهدف:

يقصد بالهدف لغة: الغاية. وفى المجال التربوى نقصد بالهدف الوصف الموضوعى الدقيق لأشكال التغير المطلوب إحداثها فى سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة.

يعرف «ميجر» Mager الهدف قائلا: «إن الهدف هو إيصال ما نقصد إليه بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذى سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعليم. إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذى نريد أن يقدر المتعلم على بيانه» (جابر عبد الحميد، ١ ص ١٥٨).

مصادر اشتقاق الأهداف:

من أين يشتق المعلم أهداف تعليم العربية ؟ ينبغى أن يشتقها من عدة مصادر هى:

١- الثقافة الإسلامية: إذ ينبغى أن تتفق أهدافه مع مفاهيم الثقافة الإسلامية ولا تتعارض معها.

٢- **المجتمع المحلى**: فتعليم العربية يختلف من بلد إلى بلد، وذلك باختلاف ظروف كل بلد.

٣- **الاتجاهات المعاصرة فى التدريس**: أى ينبغى أن يكون المعلم على وعى بالجديد فى ميدان تعليم اللغات.

٤- **سيكولوجية الطلاب**: ويقصد بذلك ضرورة تعرف المعلم للجوانب النفسية الخاصة بالدارسين: دوافعهم من تعلم العربية، حاجاتهم، ميولهم، قدراتهم، ومستوياتهم فى العربية، وغير ذلك من جوانب سيكولوجية مهمة.

٥- **طبيعة المادة**: ويقصد بذلك ضرورة وعى المعلم بالمادة الدراسية التى يريد تعليمها للطلاب. فأهداف الكلام غير أهداف النطق غير أهداف الاستماع غير أهداف القراءة.

معنى الهدف السلوكى:

يمكن التمييز بين نوعين من الأهداف هما: الأهداف العامة وهى التى لا تختص بمادة معينة ويمكن تحقيقها من خلال عدة مواد دراسية وفى فترة زمنية طويلة.

أما عن الأهداف الخاصة فهى تلك التى تختص بموضوع الدرس الذى يلقيه المعلم فى حصة معينة. إن لكل معلم، بلا ريب، تصوراً لأشكال السلوك التى يرغب فى تحقيقها عند الطالب، والسلوك هنا كلمة واسعة لا تقتصر على الأداء العملى أو النشاط اليدوى فقط، وإنما تشمل كل ما يمكن أن يقوم به الإنسان من مختلف أشكال الأداء عقلية أو وجدانية أو حركية.

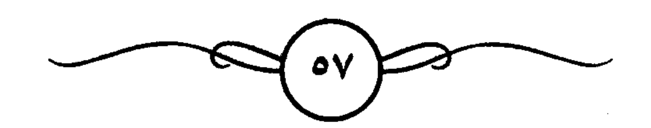
خصائص الهدف السلوكى:

لنضرب مثالا لهدف سلوكى نوضح من خلاله خصائصه. فنتصور معلما للنحو كتب الهدف التالى:

يتوقع بعد دراسة قاعدة أفعال المقاربة أن يكون الطالب قادراً على:

١- أن يتعرف على معنى أفعال المقاربة.

٢- أن يميز بين كاد وقرب وأوشك.



٣- أن يعرب كل فعل من أفعال المقاربة إعرابًا صحيحًا.

٤- أن يستخدم أفعال المقاربة استخداما صحيحا.

فى ضوء هذا المثال يمكن إيجاز أهم خصائص الهدف السلوكى فيما يلى:

* إنه يصف لنا ناتج التعلم وليس عملية التعلم، إنه يصف ما نتوقع حدوثه من تغير فى أشكال أداء الطالب وليس ما يقوم به الآخرون فى سبيل ذلك.

* إنه يصف ما يتوقع أن يحدث عند الطالب، وليس ما يحدث من المعلم. إن الهدف السلوكى خاص بالطالب الذى يمثل غاية التعليم وليس بالمعلم الذى يمثل مصدر التعليم.

* إنه يشتمل على عبارات محددة واضحة تصف لنا بدقة ما نتوقع حدوثه.

* إنه واضح يمكن ملاحظته، ومن ثم يمكن قياسه. إننا بلا شك نستطيع أن نتبين ما إذا كان الطالب يستطيع التمييز بين كاد وقرب وأوشك، ولكننا لا نستطيع ملاحظة عملية إفهامه القاعدة.. وفى ضوء هذا فإننا نستطيع قياس هذا السلوك والتأكد من مدى تحقيقه.

* إنه يصف الحد الأدنى للأداء فتعرف معنى أفعال المقاربة هو الحد الأدنى الذى نريد تحقيقه. قد يزيد الأمر عند الطالب فيتعرف معناها، ويميز بينها، ويقارنها بأفعال الرجاء والشروع وغير ذلك. ولكن الذى يهمنا فى الهدف الأول هو مجرد تعرف معنى المقاربة.

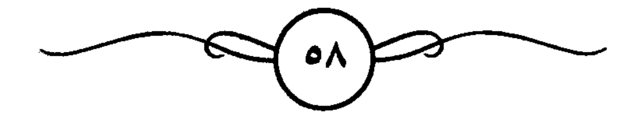
إنه أخيراً يشتمل على فعل سلوكى يصف بطريقة إجرائية ما يمكن أن يحدث عند الطالب ويصاغ فى شكل مصدر مؤول (أن والفعل) وليس فى شكل مصدر صريح.

معادلة الهدف السلوكى:

أجمل بعض خبراء المناهج الخصائص السابقة للهدف السلوكى فى معادلة بسيطة تذكر فيما يلى: (محمد عزت عبد الموجود وآخرون، ١٢، ص ٩٤).

الهدف السلوكى = أن + فعل سلوكى + الطالب + مصطلح من المادة + الحد الأدنى للأداء.

مثال: أن + يميز + الطالب + بين أفعال المقاربة والرجاء + من حيث المعنى.



ثانيا: المحتوى:

تعريف المحتوى:

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات، التى يرجى تزويد الطلاب بهـا، وكذلك الاتجاهات والقـيم التى يراد تنميـتهـا عندهم. وأخيـرًا المهارات الحركـية التى يـراد إكسابهـم إياها بهدف تحـقيق النمـو الشامل المتكامل لهم فـى ضوء الأهداف المقررة فى المنهج.

معايير اختيار المحتوى:

قدم الخبراء مجموعة من المعاييـر التى يمكن أن يختار فى ضوئها محتوى المنهج. إلا أننا نؤثر الأخذ بمعايير (نيكولاس) لاختيار المحتوى.

يذكر (نيكولاس) مجموعة من المعايير نجملهـا فيما يلى: (رشدى أحمد طعيمة، ٥، ص ٣٦).

١- **معيار الصدق**: يعتبر المحتوى صادقًا عندما يكون واقـعيا وأصيلا وصحيحا علميًا، فضلا عن تمشيه مع الأهداف الموضوعية.

٢- **معيار الأهمية**: يعتبر المحتوى مهمـا عندما يكون ذا قيمة فى حياة الطالب، مع تغطية الجوانب المختلفـة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات مهـتما بتنمية المهارات العـقلية وأساليب تنـظيم المعرفة أو جـعلها متـاحة للتعلم أو تنمـية الاتجاهات لديه.

٣- **معـيار الميول والاهتمـامات**: يكون المحتوى مـتمشيًا مع اهتـمامات الطلاب عندما يخـتار على أساس هذه الاهتـمامات والميـول، فيعطيـها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهما لهم.

٤- **معـيار القـابلية للتـعلم**: يكون المحتـوى قابلا للتعلم عندمـا يراعى قدرات الطلاب، متمشـيا مع الفروق الفردية بينهم، مراعيـا لمبادئ التدرج فى عرض المادة التعليمية.

٥- معيار العالمية: يكون المحتوى جيدًا عندما يشمل أنماطا من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغى أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله.

وإذا كانت هذه المعايير تصدق على محتوى المناهج الدراسية الأخرى إلى حد ما، فإن ثمة مجموعة من المعايير التى يختص بها منهج تعليم العربية. وترد هذه المعايير ضمنيا وليس بشكل صريح فى فكرة هاليداى Halliday حول أنواع تعليم اللغات. ولقد ميز هاليداى بين ثلاثة أنواع من تعلم اللغات:

١- التعليم المعيارى.

٢- التعليم المنتج.

٣- التعليم الوصفى.

وفى ضوء هذه الأنواع الثلاثة يمكن اشتقاق المعايير الآتية لاختيار محتوى منهج العربية.

١- أن يكون فى المحتوى ما يساعد الطالب على تخطى حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى مترفقا به فى عمليات التصحيح اللغوى، متدرجًا معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجرى به كلامه.. ويتطلب هذا بالطبع أن نتعرف على الرصيد اللغوى العربى الذى يقدم به الطالب إلى المدرسة حتى نعرف تماما كيف نبدأ.

٢- أن يكون فى المحتوى ما يساعد الطالب على أن يبدع اللغة وليس فقط أن ينتجها كاستجابة آلية.. إن على المحتوى أن يوفر من الفرص ما يثرى رصيد الطفل من اللغة وما يمكنه من الاستعمال الفعال لها.

٣- أن يكون فى المحتوى ما يعرف الطالب بخصائص العربية.. وإدراك مواطن الجمال فى أساليبها وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بتعليم العربية.

طرق اختيار المحتوى:

هناك عدة أساليب يمكن لواضع المنهج اتباعها عند اختيار المحتوى. وفيما يلى أكثر الأساليب شيوعًا فى اختيار محتوى مادة اللغة العربية.

(١) **رأى الخبير**: يمكن للمعلم أن يسترشد بآراء الخبراء سواء أكانوا متخصصين فى تعليم العربية أم كانوا معلمين أم كانوا لغويين، أم تربويين، أم من كانت له صلة وثيقة بالميدان. وفى هذه الحالة يمكن للمعلم أن يقدم تصوراً للخبرات التى يريد تزويد الطلاب بها، أو الموضوعات التى يريد تعليمهم إياها.

ثم يعرض هذا التصور على الخبراء لأخذ آرائهم فيه. وذلك من خلال استبيان أو مقابلة أو حلقة بحث، أو غيرها.

ومما يتصل برأى الخبير الوقوف على ما انتهت إليه مؤتمرات وندوات وحلقات البحث فى مجال تعليم العربية. وكذلك ما انتهت إليه الدراسات والأبحاث العلمية السابقة.

(٢) **المسح**: ويقصد بذلك إجراء دراسة ميدانية حول خصائص الدارسين وتعرف ما يناسبهم من محتوى لغوى. كأن نجرى دراسة حول الأخطاء اللغوية الشائعة فى المستوى الابتدائى ثم تختار موضوعات النحو أو التراكيب التى تساعد على تلافى هذه الأخطاء أو علاجها، وكأن نجرى دراسة حول ميول الطلاب فى القراءة، واهتماماتهم حول الثقافة العربية، ثم نتخذ نتائج هذه الدراسة أساسا لاختيار الموضوعات المناسبة، وكأن ندرس دوافع الطلاب أو اتجاهاتهم أو مشكلاتهم فى تعلم اللغة العربية.

تنظيم المحتوى:

يقصد بتنظيم المحتوى ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج.

ويطرح الخبراء تصورين لتنظيم محتوى المنهج هما:

١- **التنظيم المنطقى**: ويقصد بذلك تقديم المحتوى مرتبًا فى ضوء المادة ذاتها، أى مراعاة الترتيب المنطقى للمعلومات والمفاهيم بصرف النظر عن مدى قابلية الطلاب لذلك، ففى النحو مثلا يبدأ المنهج بالموضوعات النحوية البسيطة (الجملة الاسمية / الفعلية.. وينتهى بالموضوعات المعقدة).

وفى هذا التنظيم تراعى مبادئ التدرج من البسيط إلى المعقد، من السهل إلى الصعب، من القديم إلى الحديث ... وهكذا ...

٢- التنظيم السيكولوجي: ويقصد بذلك تقديم المحتوى فى ضوء حاجات الطلاب، وظروفهم الخاصة، وليس فى ضوء طبيعة المادة وحدها، ولا يلتزم هذا التنظيم بالترتيب المنطقى للمادة، فقد يبدأ الطلاب بتعلم الاستفهام والتعجب والإضافة ... مثلا وذلك حسب المواقف اللغوية التى يمرون بها دون التزام بتقديم الجملة الفعلية أو الاسمية أولا.

معايير تنظيم المحتوى:

ما زالت المعايير التى اقترحها (تايلر) لتنظيم المحتوى سائدة بين خبراء إعداد المناهج. وتتلخص هذه المعايير فى ثلاثة هى:

١- الاستمرارية: ويقصد بذلك العلاقة الرئيسة بين خبرات المنهج، بحيث تؤدى كل خبرة إلى إحداث أثر معين عند الطلاب تدعمه الخبرة التالية.

٢- التتابع: ويقصد بذلك بناء الخبرات فوق بعضها البعض، فلا تقدم خبرة لغوية إلا فى ضوء ما سبق، ثم تهيئ هذه الخبرة الطالب بعد ذلك لخبرة تالية، أى أن يكون هناك تسلسل فى عرض المهارات، وأن تستفيد كل منها مما سبقها تؤدى لما يلحقها.

٣- التكامل: ويقصد بذلك العلاقة الأفقية بين الخبرات حيث يكمل كل منها الأخرى فتدريس النطق والكلام لا ينفصل عن تدريس مهارات الاستماع. ولا ينفصل هذان عن تدريس القراءة ... إلخ. كما أن تدريس بقية فروع اللغة العربية يمكن أن يراعى فيه مبدأ التكامل بأن تخدم الخبرات فى كل فرع زميلاتها فى الفرع الآخر.

ثالثا: طريقة التدريس:

مفهوم الطريقة:

طريقة التدريس بمفهومها الواسع تعنى مجموعة الأساليب التى يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجى للمتعلم، من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة. إنها وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة، ذلك أن كلمة توصيل تعنى نشاطا من طرف واحد، وهو غالبا المعلم.

مما يفرض فى معظم الأحيان سلبية المتعلم، فضلا عن قصر أهداف التربية على تلقين معلومات ومعارف مما يخالف المفهوم الواسع والشامل للتربية. ويكمن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم، وفلسفة خاصة فى تعلم اللغة، ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية. إنها باختصار تنطلق من مداخل معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها. أما الإجراءات فيقصد بها ما يقوم المعلم به تنفيذاً لتوجيهات الطريقة، سواء داخل الفصل أو خارجه. والملاحظ الجيد هو الذى يستطيع استنتاج طريقة التدريس من أسلوب المعلم فى إلقاء الدرس. ومن أسلوبه فى وضع خطة هذا الدرس، ومن طريقته فى استخدام الوسائل التعليمية، وكذلك أسلوبه فى تقويم الطلاب ... إلخ.

أسس اختيار الطريقة:

إن طرق تعليم اللغات من الكثرة بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار منها ما يناسبه. والحقيقة التى ينبغى أن تستقر فى الذهن هنا هى أنه ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف وفى كل المجتمعات ولكل الدارسين.

والطريقة المناسبة، فى رأينا، هى تلك التى تساعد على تحقيق الهدف المرجو فى الظروف الخاصة بتعليم اللغة. فما قد يكون مناسبا هنا قد لا يكون مناسبا هناك.

من هنا وجب أن تحكمنا فى اختيار طريقة التدريس المناسبة مجموعة من العوامل هى:

* المجتمع الذى تدرس فيه العربية.
* أهداف تدريس العربية.
* مستوى الدارسين وخصائصهم.
* إمكانيات تعليم اللغة.
* مستوى اللغة العربية المراد تعليمها، فصحى، عامية ... الخ.

معايير اختيار الطريقة:

قدم (جونسون) تصوراً جيداً لعملية تعليم اللغة يمكن أن تشتق منه معايير ينبغى فى ضوئها اختيار طريقة تدريس اللغة. هذه المعايير هى:

١- **السياقية**: أى أن تقدم كافة الوحدات اللغوية الجديدة فى سياقات ذات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة فى حياة الدارس.

٢- **الاجتماعية**: أى أن تهيئ الطريقة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين. إن تعلم اللغة وتعليمها يجب أن يأخذا مكانهما فى سياق اجتماعى حى، وليس فى أشكال منعزلة مستقلة بعضها عن بعض.

٣- **البرمجة**: أى أن يوظف المحتوى اللغوى الذى سبق تعلمه فى محتوى لغوى جيد وأن يقدم هذا المحتوى الجديد متصلاً بسابقه وفى سياق يفسره.

٤- **الفردية**: أى تقديم المحتوى اللغوى الجديد بشكل يسمح لكل طالب، كفرد، أن يستفيد. إن الطريقة الجيدة هى التى لا يضيع فيها حق الفرد أمام تيار الجماعية.

٥- **النمذجة**: أى توفير نماذج جيدة يمكن محاكاتها فى تعلم اللغة.

٦- **التنوع**: أى تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوى الجديد.

٧- **التفاعل**: إن الطريقة الجيدة هى التى يتفاعل فيها كل من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية فى إطار الظروف والإمكانيات المتوافرة فى حجرة الدراسة، والطريقة الجيدة هى التى تجعل المتعلم مركز الاهتمام.

٨- **الممارسة**: أى أن تعطى لكل متعلم الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوى الجديد تحت إشراف وضبط، إن أفضل أشكال تعلم اللغات هى تلك التى تتعدى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة وممارستها.. إن المهارة اللغوية يجب أن تجرب وتختبر على الأرض الحقيقية التى سوف يقف عليها الطالب . . .

إن ما يعمله المتعلم وما يمكن أن يعمله هو الذى يحدد طبيعة التعلم.

٩- **التوجيه الذاتى**: أى أن يمكن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده، وتنمية قدرته على التوجيه الذاتى: إن علينا أن نعلم الطلاب كيف يتعلمون. . . ذلك أن النشاط اللغوى الذى يجرى بين جدران الفصل محدود . . . إنه جزء صغير من النشاط اللغوى الذى يتحرك الدارس فيه خارج الفصل.

رابعًا: التقويم:

مفهوم التقويم:

إن التعريف الذى نعتبره شاملا لعملية التقويم هو «مجموع الإجراءات التى يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمى للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة».

معايير التقويم:

فى ضوء التعريف السابق يمكن لنا أن نشتق معايير التقويم الجيد فى مجال تعليم العربية. من أهم هذه المعايير ما يلى:

١- **ارتباط التقويم بأهداف المنهج**: تقويم الطلاب فى مادة اللغة العربية ينبغى أن يعتمد على تحليل موضوعى لمناهجها، سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسة أو الفرعية.

٢- **شمولية عملية التقويم**: تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط، وإنما يستهدف ـ فوق ذلك ـ تحقيق النمو الشامل المتكامل للطالب عقليًا ووجدانيًا ومهاريًا.

٣- **استمرارية التقويم**: التقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلزمها وتتابعها.

٤- **إنسانية التقويم**: التقويم الجيد يقوم على أساس احترام شخصية المعلم والطالب. إن كلا منهما شريك فى العملية التعليمية. وينبغى أن يأخذ رأى الطالب فى قضايا كثيرة خاصة بالتقويم وكذلك المعلم.

٥- **عملية التقويم**: إن التقويم الجيد هو الذى يلتزم بخطوات الأسلوب العلمى فى حل المشكلات، وهو الذى يلتزم المعلم فيه بالأسس العلمية، سواء عند تحديد أهداف التقويم أو إعداد الأدوات، أو تطبيقها، أو جمع البيانات، أو تحليلها.

٦- **اقتصادية التقويم**: التقويم الجيد أيضا هو الذى يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال، وليس من الحكمة أن يستعمل المعلم أسلوبا من التقويم

يستغرق وقتًا طويلا فى إعداد أدواته أو فى تطبيقها أو فى تحليل بياناتها. . ، إن التقويم الجيد هو ذلك الذى يستثمر المعلم فيه ما لديه من إمكانيات ما دامت تحقق الهدف المنشود.

خطوات التقويم:

إن التقويم عملية معقدة تحتوى على كثير من الأنشطة ويسير فى عدة خطوات من أهمها:

١- تحديد الهدف من التقويم.

٢- تقرير المواقف التى يمكننا أن نجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف.

٣- تحديد كمية المعلومات التى تحتاج إليها.

٤- تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم. مثل الاختبارات وبطاقة الملاحظة وقوائم الجرد.

٥- جمع البيانات بالأدوات المقررة ومن المواقف المحددة.

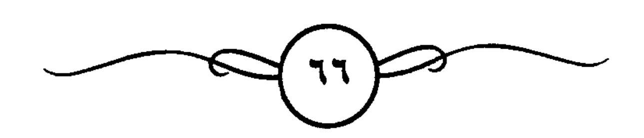
٦- تحليل البيانات وتسجيلها فى صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج. ويستعان فى هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة.

٧- تفسير البيانات فى صورة تتضح بها التغيرات والبدائل المتاحة، تمهيدًا للوصول منها إلى حكم أو قرار يدرس.

٨- إصدار الحكم أو القرار، ومتابعة تنفيذه. حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية فى تحسن الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذى نقومه، وتعرف هذه الخطوة باسم التقويم، وهى تؤكد على الطبيعة أو الصلة الدائرية للتقويم التربوى.

مجالات التقويم:

التقويم ـ كما سبق القول ـ عملية تشمل مختلف عناصر المنهج. ومن أجل هذا نجد المعلم مطالبا بأن يعرف المجالات التى يمكن أن يمتد إليها التقويم. من هذه المجالات:



١- **تقويم الطالب**: ويقصد به تحديد مستـوى الطالب بالنسبة للمهارات اللغوية المختلفة. ويختلف نوع هذا التقـويم باختلاف الهـدف منه. فهناك تقـويم تشخيـصى، وهناك تقويم لتحـصيله، وهناك تقويم لكفايتـه اللغوية، وهناك تقويم لاستعداده، وغير ذلك من مجالات التقويم الخاصة بالطالب.

٢- **تقويم المعلم**: ويقصد به تحديد مستوى المعلم والوقوف على مدى كفايته فى عرض المادة العلمية وتحقيق الأهداف.

٣- **تقويم المنهج**: ويقصد به تحديد مدى قدرة المنهج على تحقيق أهدافه. وهناك مستويان لتقويم المنهج: المسـتوى الداخلى ونعنى به تقويم العلاقة بين عناصر المنهج بعضهـا ببعض. كأن نسأل ـ مثـلا ـ ماذا كانت أهداف المنهج؟ إلى أى مدى يعكس المحتوى هذه الأهداف ؟ . . . إلخ.

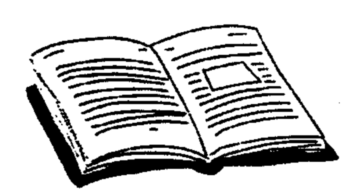
أما المستوى الخـارجى لتقويم المنهج فيشمل البـحث فى مدى قدرته على تحقيق أهدافه وبيان آثاره فى الطلاب والمجتمع الخارجى . . .

ولكل مستوى من هذين المستويين أساليب مختلفة للتقويم.

٤- **تقويم الكتاب**: يعتبر تقويم الكتـاب جزءًا من أجزاء المحتوى العلمى الذى يشتمـل عليه المنهج، إلا أن للكتاب المقرر مكانة خـاصة بين المواد التعليـمية الأخرى جعلت الخبراء يفردون له جانبًا مستقلا عند الحديث عن تقويم عناصر المنهج.

٥- **تقويم الوسيلة**: الوسيلة أيضا عنصر من العناصر الأساسية للمنهج. وهناك مجموعة من المعايير التى تقوم على أساسها الوسيلة التعليمية. .

الفصل الثامن



الأسس النفسية للمنهج

مقدمة:

يقصد بالأسس النفسية لبناء المنهج مجموع المفاهيم والحقائق والمبادئ المستقاة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعلم اللغة أو تعليمها. وسنقتصر فى هذا الفصل على الحديث عن بعض الجوانب التى نراها أساسية للخبراء عند تصديهم لوضع منهج لتعليم العربية.

أولا: دوافع تعلم اللغة:

مفهوم الدوافع:

الدوافع قوة نفسية داخلية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد. فإذا حدث ما يعيق الإنسان عن تحقيق هدفه ظل يشعر بالتوتر وبالضيق، إلى أن ينال بغيته ويشبع الدافع الذى حركه نحو ذلك كله.

أنواع الدوافع:

يفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع التى تستحث الدارسين على تعلم اللغة هذان النوعان هما: الدوافع الغرضية أو الذرائعية أو الوسيلية، والدوافع التكاملية.

إن الدارس الذى تحركه دوافع غرضية لتعلم لغة معينة لا يتعلم هذه اللغة إلا لقضاء حاجة قصيرة المدى. كأن تكون سعيا وراء وظيفة شاغرة، أو رغبة فى قضاء وقت يستمتع فيه بالسياحة، أو استجابة لمتطلبات مقرر دراسى معين، أو استعداد للحصول على درجة علمية أو حرصا على امتلاك مهارة القراءة ليتصل بكتابات معينة، أو استجابة لشعائر دينية يلزمه أداؤها بهذه اللغة. المهم فى ذلك أن الدارس الذى توجهه مثل هذه الدوافع إنما يقتصر الأمر عنده على اكتساب القدر الذى يلزمه من هذه اللغة، وبالشكل الذى يحقق له هدفه ويشبع عنده حاجته، ويستوفى معه غرضه أما الدارس الذى تحركه

دوافع تكاملية لتعليم لغة معينة فإنما يتعلمـها لا لقضاء مطلب عاجل أو لتحقيق غرض، أو لإشباع حاجة وظيفية معينة.

إن هدفه الأسمى أن يتصل بمتحدثي هذه اللغة. . يمارس لغتهم، ويفهم تقاليدهم، ويعيش ثقافتهم، إنه إنسان تدفعه الرغبة لأن يحـقق بين ثقافته وثقافة الآخرين شيئا من التكامل. ومثل هذا الدارس غالبا ما يكون واسع الأفق غـزير الاطلاع، عميق التفكير، سمحا فى تقبل الآخـرين فلا يعوقه عن الاتصال بهم أفكار مسبـقة أو اتجاهات مضادة، أو إحساس بالأفضلية، أو تعصب يعميه عن أن يرى فيهم خيراً. إنه يحترم ثقافتهم، إن لم يتقبلها. ويؤمن أن أسلـوبه فى الحياة ليس هو الطريقة الوحيدة للعيش فـيها، إن ثمة من الأساليب والطرائق ما يستوجب الاحترام إن لم يستأهل النقل والاستفادة.

ولقد ثبت من بعض الدراسـات أن ثمة علاقة إيجابيـة بين مستوى تحـصيل اللغة وبين الدوافع التكاملية، بمعنى أن الدارسين الذين تحركهم دوافع تكاملية لتعلم اللغة أقدر على النجاح فيها عن غيرهم ممن تحركهم دوافع غرضية ذرائعية.

ثانيا: الاتجاهات نحو اللغة:

تعريف الاتجاه:

ما المقصـود بالاتجاه؟ الاتجاه (Attitude) لغة يعنى القصـد والإقبال نحو شىء معين. يقـال اتجه فلان إلى البيت. أى جعل البـيت وجهته أى قصده وأقـبل عليه. أما الاتجاه بالمعنى الاصطلاحى فهو: حالة استعداد عقلى عصبى نظمت عن طريق التجارب الشخـصية وتعـمل على توجيه اسـتجابة الفـرد لكل الأشياء والمواقف التى تـتعلق بهذا الاستعداد.

أنواع الاتجاهات حسب موضوعاتها:

١- **اتجـاه الطالب نحـو نفسـه**: ويقـصد بذلك مـدى ثقة الطالب فى إمكانيـاته وقدرته على تعلم اللغة. ولقد ثبت من الاتجاهات المختلفة أن الطالب ذا الثقة الكبيرة فى نفسه يستطيع تعلم اللغة أسرع وأجود من غيره، والثقة بالنفس هنا تعنى الاتجاه الإيجابى للدارس نحو قدراته . . .

٢- **اتجاه الدارس نحـو اللغة العربية نفـسها**: قد يكون للطالب اتجاه سلبى نحو تعلم العربية. مـثل هذا الفرد لا يستطيع تعلم العربية بالشكل الذى يسـتطيعه فرد آخر يحترم العربية ويقدرها ويرغب فى تعلمها.



٣- **اتجاه الطالب نحو الثقافة العربية: لقد أثبتت الدراسات أن الطالب ذا الاتجاه الإيجابى نحو ثقافة اللغة يستطيع تعلمها بشكل أسرع وأجود من ذلك الذى يضمر بين جنبيه اتجاها سلبيا نحوها.**

وإنما يقصد بالاتجاه الإيجابى هنا احترام هذه الثقافة واحترام أساليب الحياة العربية، والثقة بأن أسلوب الفرد فى الحياة ليس هو الأسلوب الوحيد فيها. وليس من اللازم أن يكون الأمثل بين أساليبها..

٤- **اتجاه الطالب نحو المعلم:** إن شخصية المعلم ذات تأثير كبير على طلابه. فالمعلم الذى يحبه طلابه يكون بلا شك أقدر على أن يستخرج أقصى ما لديهم من إمكانات ويوظف ما عندهم من قدرات ما دامت لديه الكفاءة العلمية فى ذلك. وما أكثر الطلاب الذين أحبوا مادة لحبهم معلمها أو كرهوها لبغضهم إياه . . .

٥- **اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها:** إن اتجاه المعلم نفسه نحو الثقافة التى يقوم بتدريس لغتها، والشعب الذى يتحدث هذه اللغة ذو تأثير كبير على تعلم طلابه لهذه اللغة.

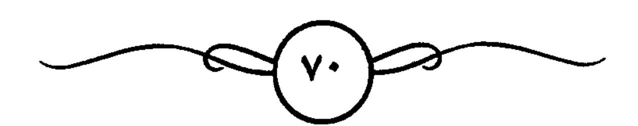
ثالثا: الشخصية وتعلم اللغة:

بمثل ما تلعب الدوافع والاتجاهات دوراً فى تعلم العربية، فإن هناك مجموعة من العوامل المرتبطة بشخصية الفرد ذات تأثير كبير على قدرته على تعلم العربية، وسوف نقتصر فى هذا الفصل على ثلاثة من هذه العوامل هى: نوع الطالب (ذكر أم أنثى)، والفروق الفردية، وصفات الشخصية.

١- النوع:

إلى أى مدى يؤثر نوع أو جنس الطالب (بنون أو بنات) فى تعلم اللغة: تشير الدراسات التى أجريت على تعلم الأطفال لغتهم الأولى إلى أن ثمة فروقا بين البنين والبنات فى اكتساب هذه اللغة. البنات بشكل عام أسرع فى هذه العملية وأقدر على اكتسابها بكفاءة ملحوظة.

إن البنات ـ كما يقول هؤلاء الباحثون ـ لديهن استعداد أكبر لتعلم اللغة، أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فرق يذكر بين البنين والبنات فى تعلم اللغة، وعلى أية حال



ينبغى الإشارة إلى أن الفروق بين الطلاب فى تعلم اللغة رهن بأمور عدة تتعدى حدود النوع.

من هذه الأمور: دافعية الطلاب، واتجاهاتهم، وميولهم، وقدراتهم العقلية واللغوية وظروف التعليم وغير ذلك من متغيرات.

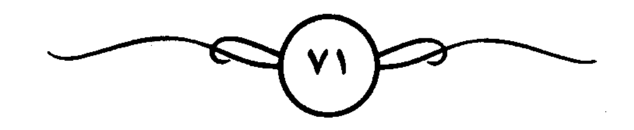
٢- الفروق الفردية:

بين الأفراد تفاوت فى كل شيء: فى الذكاء، فى القدرة على التعلم، فى دوافع التعلم، فى الاستعداد، فى الخبرة السابقة ... وفى غير ذلك من مجالات تفرض على المعلم تعرفها ومواجهتها. ومن أهم الأشياء التى تبرز فيها الفروق الفردية بين الدارسين:

السن - النوع (طالب / طالبة) - الخبرة باللغة العربية - العوامل الشخصية مثل: سعة الأفق، تقبل الآخرين، وضوح أهدافه ... الخ - الاستعداد اللغوى - اتجاهاته نحو اللغة العربية وثقافتها - دوافعه لتعلم اللغة العربية - معدل التعلم (هل يستوعب المعلومات بسرعة أم ببطء؟) - أسلوبه فى التعلم (هل يستوعب المعلومات إذا سمعها أو قرأها ... أو إلخ).- ذكاؤه العام - قدرته على تحمل المسئولية - استعداده للعمل الجامعى - استعداده لتقبل تصويبات المعلم لأخطائه - أسلوبه فى المذاكرة - ظروفه الاجتماعية.

وغير ذلك من جوانب تظهر فيها الفروق بين الأفراد، وهذه الجوانب من أكثرها ارتباطا بعملية تعلم العربية. وعلى المعلم لمواجهة هذه الفروق أن يقوم بعدد من الأمور من أهمها:

* تصميم خبرات تعليمية متنوعة يستطيع كل طالب استيعابها حسب السرعة التى تناسبه.
* استخدام عدد من الوسائل التعليمية المختلفة التى تواجه ما بين الطلاب من فروق فى أسلوب التعلم.
* التوسط فى شرح الأفكار حتى يفهمها جميع الطلاب.
* إعداد مجموعة متفاوتة المستوى من التدريبات اللغوية، بحيث يناسب كل منها فريقا من الطلاب
* تنوع الواجبات المنزلية بحيث يقدم لكل مجموعة من الطلاب ما يناسبها.
* إعطاء فرصة للطلاب للاختيار من بين أسئلة الامتحانات على أن يكتسب كل منهم المهارة نفسها



٣- السن:

ما السن المناسبة لتعليم العربية ؟ فهناك من يؤيدون تعليم اللغة للأطفال، ومنهم من يقصر ذلك على الكبار، وفيما يلى حجج كل فريق.

تعليم العربية فى سن مبكرة:

يستند المؤيدون لتعليم العربية فى سن مبكرة إلى ما يلى:

١- أن الصغير لم يشغله بعد شىء. ومن ثم يرسخ فيه ما يريد الكبار تعليمه له.

٢- أن الصغير ذو قدرة على نطق الأصوات تماما كما ينطقها أصحابها لتوافر عنصر التقليد بصورة تفوق ما لدى الكبير.

٣- إن الطفل يلعب باللغة. وهو فى لعبه يسلك بطريقة عادية غير مصطنعة، فيها من البراءة ما يجعله يخطئ فيصحح له الخطأ، فيعيده صحيحا دون شعور بالضيق.

٤- أن الصغير يقضى فى ممارسة اللغة وقتًا أطول مما يقضيه الكبير، ومن هنا يلعب عنصر الوقت دوراً رئيسًا فى تعلمها . . .

تعليم العربية فى سن متأخرة:

يقف أمام هؤلاء المؤيدين لتعليم العربية فى سن مبكرة فريق من الخبراء يرى تأجيل ذلك حتى سن متأخرة، أى تعليم اللغة للكبار. وتستند حججهم فى هذا إلى ما يلى:

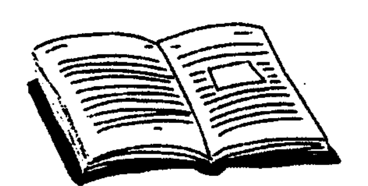
١- أن تعليم اللغة عملية معقدة تتشابك فيه عدة أمور وتتطلب جهدًا ينبغى أن نجنب الطفل المرور به.

٢- أن دوافع الكبار فى تعلم اللغة قوية إن لم تكن أقوى من تلك التى تدفع الأطفال على تعلمها. . إن لدى الكبار غايات حددوها وأهداف يقصدون إليها، ومن ثم فهم على وعى بما يعملون وعلى استعداد لبذل الجهد فى سبيل ما يقصدون . . .

٣- أن الكبار يستطيعون استخدام الأجهزة والآلات اللازمة لتعلم اللغة مثل المسجلات، ومعامل اللغات، والحاسب الآلى (الكمبيوتر) والشرائح والفيديو، وغيرها من وسائل.

٤- أن الكبير لديه إطار مرجعى بخصوص التركيب والأنماط اللغوية والاصطلاحات النحوية مما يسهل عنده تراكيب وقواعد جديدة . . . .

الفصل التاسع



الأسس الاجتماعية للمنهج

مقدمة:

العلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة جدلية. . إنه إفراز من إفرازات التراث الثقافى. إذ يعكس المثل والمعارف والقيم والمهارات التى يعتقد المجتمع فى قيمتها وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها. وبعبارة أخرى، إنه يحافظ على التراث عملا على استمرار التقاء الحاضر بالماضى. ثم هو بعد ذلك عامل أساسى لتغيير هذا التراث حتى يتمشى مع المتطلبات والطموحات اللانهائية. إنه بعبارة أخرى يعمل على تحسين هذا التراث وتطويره . . . والثقافة السائدة فى مجتمعنا هى الثقافة العربية الإسلامية ذات الملامح المميزة، وفى الوقت نفسه فليس هذا المجتمع مغلقا أو قائما بذاته . . . إنه جزء من مجتمع عالمى يتأثر به كما يؤثر فيه.

وسوف يقتصر حديثنا هنا على الثقافة العربية الإسلامية التى تمثل أهم الأسس الاجتماعية لبناء منهج تعليم العربية. ويلزمنا بداية أن نوضح مفهوم الثقافة الإسلامية، ثم نبين الفرق بينها وبين الثقافة العربية.

مفهوم الثقافة الإسلامية:

إن الثقافة الإسلامية تتناول حياة الإنسان إلى ما بعد موته . . . وهى تتناول المجتمع ما شاء الله لهذا الكون أن يبقى.

إن اصطلاح الثقافة الإسلامية يعبر عن نمط خاص من العلاقة بين الإنسان ونفسه، وبين الإنسان والمجتمع، وبين الإنسان والكون، وبين الإنسان وخالقه. ويستلهم هذا النمط روح الإسلام فى كل صورة من صور العلاقة، وكل شكل من أشكال التطور، ويستمد هذا النمط خصائصه من مصدر إلهى أنعم الله به على الإنسان ومنحه إياه دستوراً له وعقيدة ذلك هو القرآن الكريم. ولعل موقع الحديث النبوى الشريف

من هذا يطرح نفسه. ولست أجد خلافا عليه فهو موقع ينطلق من هذا المصدر الإلهى. وما كان محمد ﷺ إلا قرآنا يسير. كان نموذجا تتمثل فيه آيات القرآن الكريم فى كل خلجة من خلجات نفسه، وكل حركة من حركات جسمه، وكل خاطر من خواطر فؤاده. وصدق الله العظيم، ﴿وَمَا يَنطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ ۝ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ ۝﴾ [النجم].

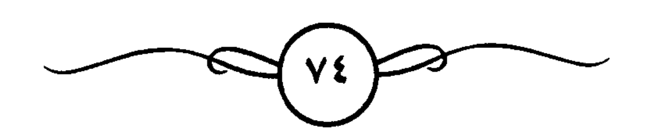
مصدر الثقافة الإسلامية:

ولقد ضمن هذا المصدر الإلهى للثقافة الإسلامية عدة أمور: ضمن لها قوة الأساس، وخلود المبدأ، وثبات العقيدة، واتساع النظرة، وشمول الجوانب، ووحدة الاتجاه، وتكامل الأبعاد، وسمو الغاية، واتزان الحركة واعتدال الأحكام. وهذا يميز الثقافة عن غيرها من الثقافات. إنه ذلك المصدر الإلهى الذى يقدم للإنسان تصوراً عن كل شىء وإجابة لكل سؤال وخطة لكل عمل. لقد ظل القرآن الكريم قاعدة ثقافية كبرى تشكل النشاط الحضارى فى المجتمع العربى خاصة والإسلامى عامة على مر العصور، إن الحقيقة التى لا يجادل فيها أحد ولا يمارى فيها إنسان هى أن المفهومات الأساسية فى المجتمع الإسلامى ظلت تستمد قيمتها من القرآن الكريم، وتقوم على قاعدته الروحية حتى صار القرآن المرجع العام لنشاط الحضارة الإسلامية كلها، ولقد رأى الذين اعتنقوا الإسلام أن حياتهم متوقفة على فهمه، وحمله للناس جميعا، كما أنهم رأوا أن الإسلام وحده أساس وحدتهم، وسبب نهضتم ومجدهم، لذلك أقبلوا عليه يدرسونه ويتفهمونه كما أقبلوا على العلوم المختلفة يدرسونها ليشرحوا للناس عقيدة الإسلام، وتفرعت أنواع المعارف لدى المسلمين وتناولت أشياء كثيرة أخذت تخصب كلما اتسعت، وتنمو كلما دخل الناس فى دين الله أفواجا. فتكونت لدى المسلمين ثقافة إسلامية متعددة النواحى وأضاف كل شعب إليها أبعاداً جديدة من خلال ممارسات الحياة وتطبيقات النصوص. يضاف إلى هذا كله ما يزخر به العالم غير المسلم من ثقافات.

مقومات الثقافة الإسلامية:

أما عن المقومات العامة للثقافة الإسلامية فيمكن تلخيص أهمها فيما يلى:

١- إن التراث الفكرى لهذه الثقافة تراث خصب غنى اتسعت آفاقه لثمار الثقافات الأخرى دون تعصب أو جمود.



٢- إن الثقافة الإسلامية تملك مقومات الأصالة فى تصورها لجوانب الحياتين الدنيا والآخرة.

٣- إن اللغة الأساسية لهذه الثقافة هى العربية الفصحى أشبعت الحاجات على تنوعها ووفت بمتطلبات الدنيا وأركان العقيدة. والذى ينبغى أن نبرزه هنا هو أن بين الشعوب الإسلامية وحدة لا تهزم، وصلة لا يمكن تفكيكها، ورابطة يستحيل حلها. ما دام فى العربية كتاب لا يختلف فى نطق حرف واحد منه اثنان وهو يتلى آناء الليل وأطراف النهار بلسان عربى مبين.

٤- تمتاز الثقافة الإسلامية بأن الدين مصدر القيم فيها، وليس المجتمع أو الطبيعة أو الفرد أو غير ذلك من مصادر القيم كما ترى الفلسفات المختلفة ويعتقد المفكرون الغربيون.

٥- وتمتاز الثقافة الإسلامية أخيرًا بالشمول فهى تتناول حياة الإنسان فى كل نواحيها، ظاهرها وباطنها. إن أعظم ما تتميز به الثقافة الإسلامية قدرتها على العطاء فى أى من جوانب الحياة.

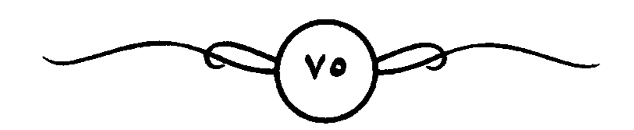
الفرق بين الثقافة العربية والإسلامية:

مع التسليم بصعوبة الثقافة تعريفا جامعا يرضى جميع الأطراف إلا أننا نتبنى التعريف الأنثروبولوجى الواسع للثقافة والذى اقترحه (تايلور) وتبنته المحافل العلمية المختلفة. يقول التعريف «إن الثقافة تعنى ذلك الكل المركب الذى يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والقيم والقانون والعادات، بل وجميع القدرات التى يكتسبها الإنسان كعضو فى المجتمع»، (محيى الدين صابر، ١٢، ص ٣٨ - ٤٠).

وعنوان هذا القسم يحمل مفهومين: الثقافة العربية والثقافة الإسلامية، وبينهما فروق يجب أن نقف عندها وهى:

١- الثقافة العربية وصفية والثقافة الإسلامية معيارية.

٢- الفائدة المرجوة من تعليم الثقافة العربية إنما هى المعرفة والاعتزاز القومى. أما الثقافة الإسلامية فغايتها القدوة والموعظة والإرشاد.



٣- الثقافة العربية، بحكم اتجاهاتها القديمة البحتة، لا ترفض عناصرها الجاهلية على رغم مما تحمله من أمور رفضها الإسلام كالفخر والغزل الفاحش والهجاء المقذع والعصبية القبلية ... إلخ، أما الثقافة الإسلامية فترفض هذه العناصر. فإذا افتخر الجاهلي بحسبه ونسبه فلا فخر لمسلم إلا بالتقوى.

٤- الثقافة العربية محلية بحكم كونها قومية، أما الثقافة الإسلامية فعالمية.

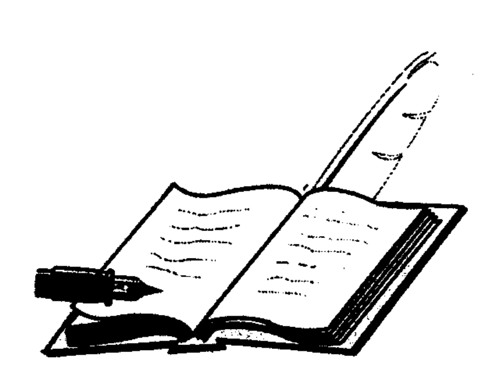
٥- الثقافة العربية ترفض الشعوبية لطعنها على العرب، ولكن الثقافة الإسلامية ترفضها لأنها تتنافى مع الوحدة الإسلامية.

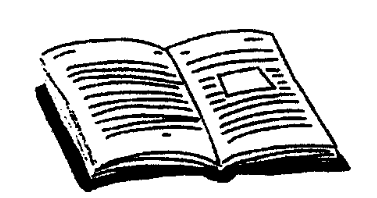
ولكن هذه الفروق لا تمنع الثقافتين أن تتكامل إحداهما مع الأخرى.

الباب الثالث

(٣)

تدريس الاستماع





الفصل العاشر

الاستماع
مفهومه وأهميته وأهدافه ومهاراته

(١) مفهوم الاستماع:

الاستماع هو فهم الكلام، أو الانتباه إلى شىء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث، بخلاف السمع الذى هو حاسة، وآلته الأذن، ومنه السماع وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا تحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت (Harris,T . L . et al,22 P P 182 - 183 .). وعدد الكلمات التى يفهمها الإنسان عندما يستمع إليها تسمى مفردات الاستماع أو المفردات السمعية، وكلما كثر عددها ساعدت على تقدم المبتدئين فى القراءة.

ويرى دون برون Don Brown أن المقصود بالاستماع هنا ليس السماع، بل المقصود به هو الإنصات، وهذا أكثر دقة فى وصف المهارة التى ينبغى أن نعلمها للتلميذ، والتى ينبغى أن يهتم بها المعلم. وإذا كانت القراءة عملية نقوم بشكل كبير على النظر إلى الرمز المكتوب، أو التعرف عليه ثم تفسيره، فإن الاستماع هو عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها.

وأما دافيد راسل فقد قارن بين الاستماع والقراءة حين قال: الرؤية يقابلها السماع، والملاحظة يقابلها الاستماع، وأخيرا القراءة ويقابلها الإنصات. ويمكن أن نوضح ذلك بأن الطفل يسمع أصواتًا مختلفة، ولكنه يستمع بنشاط وإيجابية إلى الأخبار والأغانى، ولكنه ينصت إلى صوت المعلم وينتبه ويتابع حديثه وتوجيهاته، وهنا يستمع بفهم وتفسير ونقد، أى أن كلمة الاستماع هنا تستخدم للدلالة على الإنصات والفهم والتفسير والنقد.

ومن هذا المفهوم يمكن أن يستخدم الاستماع بدرجات مختلفة لتحقيق بعض الأغراض، ومنها:

١- سماع أصوات الكلمات دون التأثر بالأفكار التى تحملها.

٢- الاستماع المنقطع كالاستماع لخطيب ومتـابعته باهتمام لفترة والانصراف عنه ثم معاودة التركيز معه.

٣- نصف استماع. كالاستمـاع إلى مناقشة من أجل أن يختبر ما لديه من أفكار فى ضوء ما يطرح فى المناقشة من أفكار.

٤- الاستماع مع تكوين ارتباطات بين ما يقال وبين ما لدى المستمع من خبرات خاصة.

٥- الاستماع إلى تقرير للحصول على الأفكار الرئيسية والتزود بالتفاصيل واتباع الإرشادات.

٦- الاستماع الناقد حيث ينفعل المستمع بالكلمات ويعايشها.

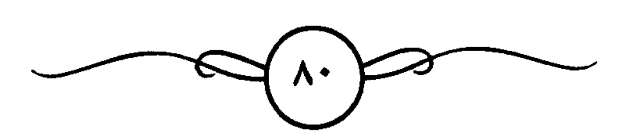
٧- الاستـماع التذوقى والناقد، والذى يكون فـيه فى حالة نشـاط عقلى يقظ، ويستجيب عاطفيا وبشكل سريع لما يسمع.

ومعنى هذا أن للاستماع مستويات منها ما ينبغى أن تقوم العملية التعليمية بتوجيه التلاميذ إليـه بمعنى وجوب توجيه استمـاع التلاميذ فى الفصل بحيث يكون اسـتماعهم مختاراً وهادفا ودقيقا وناقدا وخلاقا، تماما كـما يوجه التلاميذ إلى عملية القراءة الواعية الخلاقة.

ويمكن القول: إن الاسـتماع هو عـملية إنسـانية مقـصودة، تستـهدف اكتـساب المعـرفة، حـيث تستـقل فيـها الأذن بعض حـالات التواصل المقـصودة، وتحلـل فيـها الأصوات، وتشتق معانيها من خلال الموقـف الذى يجرى فيه الحديث، وسياق الحديث نفسـه، والخبرات والمعـارف السابقة للفـرد، ثم تكون أبنية المعرفـة فى الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات، وعدم التشتت، والتركيز على المسموع.

(٢) أهمية تدريس الاستماع:

يعد الاستمـاع من المهارات اللغوية الهامة فى الحيـاة، ذلك أنه أهم سبل الإنسان لزيادة ثقافته، وتنميـة خبراته فى المجتمع الذى يحيا فيه، فـالاستماع فن من فنون اللغة الأربعة، وهى الاستماع والكلام والقـراءة والكتابة، والطفل قبل أن ينطق الكلام يستمع إليه، ويفهم مدلول بعض الكلمات قبل أن يتمكن من نطقها، إذ إنه يعبر عن هذا الفهم بالإشارة أحـيانا، أو بالجـسم والعين والالتـفاتة أحـيانا أخرى، ومن ثـم كان لابد من تدريب التلامـيذ على مهـاراته فى وقت مبكر لأهميـته فى عمليـة التعلم، وفى مناشط الحياة الأخرى.



ولا شك أن الاستماع هو أول اتصال للطفل مع اللغة، وهو الاتصال الوحيد باللغة فى السنة الأولى من عمره، وسيظل خلال حياته العامل الأكبر فى كل أنشطته، وإذا كان الطفل يصل إلى المدرسة بأنماط متعلمة من الكلام مبنية على ما سمعه، فإن هذه الأنماط تعد أساسا مهما لما تبذله المدرسة من جهد لتعليم الطفل الكلام والقراءة والكتابة.

وقد لعب الاستماع فى الماضى دوراً عظيمًا فى عملية التعلم، وذلك فى عصر كان الاتصال يعتمد فيه على الكلمة المنطوقة، ولا يخفى ما للرواية الشفهية من فضل عظيم فى نقل التراث العربى والإسلامى، حيث انتقل التراث العربى من جيل إلى جيل عبر الأسماع شعراً ونثراً، إلى أن جاءت الطباعة فى القرن الخامس عشر الميلادى صارت الكلمة المكتوبة أرخص وأسهل، فانتقل الدور إلى القراءة، وتبوأت الكلمة المكتوبة مكانة أكبر من الكلمة المنطوقة.

كما أن العملية التعليمية تعتمد اعتمادا كبيرا على استخدام الاستماع فى برامجها التدريسية بجميع مراحل التعليم، حيث إن الاستماع يشكل جزءاً حيويًا فى تحصيل الطلاب، ومعظم أوقات الطلاب داخل حجرات الدراسة تخصص للعمل الشفهى، ومن ثم فإن تدريسه أمر ضرورى. ويؤدى بروز أهمية الاستماع فى الوقت الحاضر إلى ضرورة تدريب المتعلم على الاستماع، وتزويده بالقدرة على سماعه للخطب والمناقشات، واستقبال أعظم ما فى وسائل الإعلام المسموعة والمرئية بفهم ونقد وتحليل.

وإذا كان فن الاستماع هو أول فنون اللغة وأهمها، إلا أنه لم يحظ باهتمام المعلمين فى مدارسنا، ونادراً ما يلقى الأطفال عناية فى تعليم الاستماع، مما يؤدى إلى كثرة شكواهم من عدم قدرتهم على التركيز والانتباه، وقد يرجع سبب إهمال الاستماع إلى ما يلى:

١- عدم اهتمام المعلم وعدم معرفته بطبيعة عملية الاستماع باعتبارها نشاطا فكريا كعملية القراءة.

٢- افتراض أن الطفل ينمو كمستمع جيد دون تعلم مقصود، وقدرته على السماع تجعله قادراً على الاستماع.

٣- الاعتقادات الخاطئة والأساليب التربوية غير الصحيحة، مثل الاعتقاد بأن:

* مهارة الاستماع كغيرها من المهارات تنمو بشكل طبيعى كالمشى أو الكلام.

* مهارة الاستماع تستعصى على البحث العلمى والقياس الكمى.



* السماع هو الاستماع ولا فرق كبير بينهما.
* الإنسان يقضى معظم وقته متكلما أو قارئا أكثر منه سامعا.
* قلة البحث العلمى الذى أجرى فى ميدان الاستماع.
* عدم تدريب المعلمين على تدريس الاستماع.
* عدم توفير أدوات موضوعية لقياسه وتقويم مستوى التلاميذ فيه.

وينبغى أن ندرك أن الطفل يلتحق بالمدرسة ولديه حصيلة كبيرة من الخبرة فى مجال الاستماع، وعلى المعلم أن يعلمه مهارة الاستماع الهادف أو الإنصات، حيث إن طفل المدرسة الابتدائية يتعلم أكثر، ويتذكر بشكل أحسن عن طريق الاستماع، أى أن تدريس مهارة الاستماع والتدريب على تنميتها أمر ضرورى فى العملية التعليمية، وفى تعليم فنون اللغة الأخرى.

(٢) أهداف تدريس الاستماع:

ينبغى أن يهدف تدريس مهارة الاستماع إلى تحقيق ما يلى:

* تنمية قدرة التلاميذ على استنباط النتائج مما يستمعون إليه.
* تنمية قدرة التلاميذ على إدراك العلاقات بين أطراف الحديث.
* تنمية قدرة التلاميذ على فهم الحديث والربط بين موضوعه وطريقه وعرضه.
* تنمية قدرة التلاميذ على تحيل ما يستمعون إليه من أحداث.
* تنمية قدرة التلاميذ على معرفة التشابه والاختلاف بين الآراء.
* تنمية قدرة التلاميذ على اختزان ما يستمعون إليه واسترجاعه عند الحاجة
* تنمية قدرة التلاميذ على المشاركة الإيجابية فى الحديث.
* تنمية قدرة التلاميذ على تحصيل المعارف مما يستمعون إليه.
* تنمية قدرة التلاميذ على إدراك التعليمات وفهمها من خلال الاستماع
* تنمية اتجاهات احترام الآخرين وأخذ أحاديثهم باعتبار شديد.
* تنمية قدرة التلاميذ على التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية
* تنمية قدرة التلاميذ على حسن متابعة الحديث وفهم جوانبه

* تنمية قدرة التلاميذ على التمييز بين نغمات المتحدث التأكيدية والانفعالية.
* تدريب التلاميذ على أفضل استخدام لوسائل الإعلام المسموعة والمرئية.
* تدريب التلاميذ على نقد وتحليل ما يستمعون إليه فى ضوء معايير محددة.
* تدريب التلاميذ على تركيز الانتباه وعزل مصادر التشتت عما يستمعون إليه.

(٤) مطالب الاستماع ومهاراته:

للمعلم دور عظيم فى تنمية مهارات الاستماع، حيث إنه أكثر الناس اتصالات بالتلاميذ فى الفصل والمدرسة، ويرى تعايشهم واتصالهم بعضهم بعضا سمعيا وبصريا، ومن ثم يمكنه معرفة ما لدى التلاميذ من نقص فى الاستماع، وعليه أن يكشف عيوب السمع، وينظم الفصل ويعالج عوامل التشتت السمعى والبصرى، ويكيف مطالب التعلم لتناسب حاجات تلاميذه.

مطالب الاستماع الفعال:

وينبغى أن يتعرف المعلم مطالب الاستماع الفعال لكى يؤدى دوره بنجاح فى تدريب الاستماع، وللاستماع الفعال مطلبان:

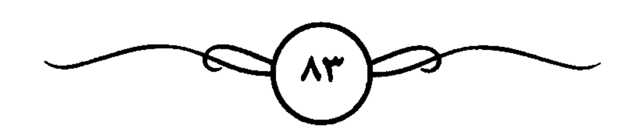
- أن يكون التلميذ قادرا على التمييز بين الأصوات.
- أن يكون قادرا على الاستماع لغرض.

التمييز السمعى:

لا شك أن دقة السمع مهارة يمكن تعلمها إذا لم يكن هناك ضعف سمعى حاد، وإذا كان تقدم الطفل فى الاستماع والقراءة أمرا طبيعيا، فينبغى أن يتمتع بالقدرة على التمييز بين أصوات الكلمات المسموعة والمقروءة.

الاستماع لغرض:

إن القدرة على الاستماع الهادف عامل مهم فى الاستماع الفعال، والتلميذ الذى تتأخر مهارته فى الاستماع الشفوى يجد صعوبة فى القراءة لأغراض خاصة، وفى تكييف هذه القراءة للغرض الذى عنده، فهو لا يستطيع أن يقرأ للفكرة الرئيسية، أو تحصيل التفاصيل المهمة، أو الاستنتاج، وفشل التلميذ فى الاستماع الهادف يؤدى إلى



فشله فى السيطرة على محتوى المواد خصوصا فى الصفوف المتوسطة والمتأخرة، وعلى المدرس أن يتعرف أهم العادات اللازمة للمستمع الجيد، لتحقيق الاستماع الفعال.

(أ) صفات المستمع الجيد:

يلزم المستمع الجيد فى مواقف الاستماع مجموعة من العادات أهمها:

* أن يتطلع إلى المتكلم.
* أن تكون لديه الرغبة فى مشاركة المتكلم المسئولية.
* أن يكون محدداً للهدف ويعرف لماذا يستمع.
* أن يكيف نفسه لسرعة المتكلم ويركز فى الانتباه.
* أن يجلس فى المكان المناسب الذى يجنبه المشوشات

وعلى المستمع الجيد فى أثناء عملية الاستماع أن يحاول:

* فهم ما يستمع إليه جيداً قبل إصدار الحكم عليه.
* متابعة الأمثلة والأدلة بعناية.
* تذكر النقاط المهمة فى الحديث الذى يستمع إليه.
* معرفة هدف الحديث وتحديد أغراض المتكلم.

كما أن المستمع عند تقويم الموقف عليه أن:

* يحدد أسباب موافقته أو معارضته فيما يستمع إليه.
* يربط بين النقاط التى يثيرها المتحدث وبين خبراته الشخصية.

(ب) المعلم والاستماع:

إن الاستماع الغرضى يحتاج من المعلم أيضا معرفة بعض الأمور منها:

* أن فهم غرض المتحدث يعد أمرا أساسيًّا.
* أن الاستماع الدقيق يقوم على الرغبة فى الفهم.
* أن الاستماع الجيد يتطلب القدرة على تركيب الفكرة الرئيسة وإعادة تكوينها.
* أن الفهم فى الاستماع يتطلب القدرة على التمييز بين النقاط الرئيسة والفرعية، ومعرفة مغزى تحقق الغرض من التفاصيل والموضحات.

وعلى المعلم تحديد مستوى تلاميذه فى مهارة الاستماع، لكى ينجح فى تكوين عادات الاستماع الجيد، وقد يفيده فى ذلك معرفة الإجابة عن الأسئلة التالية:

* هل يستطيع الطفل أن يتعرف الكلمات المسموعة ؟

* هل يميز الاختلافات البسيطة بين الكلمات ؟

* هل يميز الأصوات الأولى والمتوسطة والأخيرة للكلمات ؟

* هل يستمع بانتباه إلى القصص ؟

* هل يتبع التوجيهات الشفوية ؟

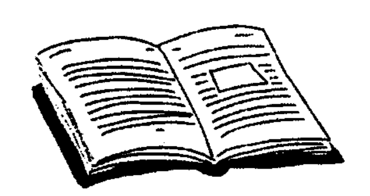
(جـ) بعض مهارات الاستماع:

يمكن أن ينطلق المعلم فى تنمية بعض المهارات لدى التلاميذ، ليصبحوا مستمعين جيدين، فالمستمع ينبغى أن:

* يعرف غرض المتكلم
* يستمع للأفكار الرئيسة
* يتذكر تتابع التفاصيل
* يستمع ما بين السطور
* يستمع فى ضوء خبراته السابقة
* يستمع بتذوق وابتكار
* يتعاطف مع المتكلم
* يستمع للتفاصيل
* يستخلص الاستنتاجات
* يميز الحقيقة من الخيال
* يحلل وينقد ما يقال
* يتوقع ما يقال
* يتبع التعليمات الشفهية
* يلخص فى عقله ما يقال
* يميز الأساسى والثانوى فى الحديث
* يستخدم إشارات السياق الصوتية للفهم

ولا شك أن التدريب المنظم على هذه المهارات أمر ضرورى لتلاميذ الصفوف الأولى من التعليم، وكلما امتلك التلميذ عددا كبيرا من هذه المهارات، كان مستمعًا جيدًا وقارئًا جيدًا، وينبغى أن يبدأ المعلم مع المستويات الدنيا فى الاستماع، ويقود تلاميذه بالتدريج إلى المستويات العليا، وذلك بتهيئة المناخ النفسى الملائم للاستماع فى الفصل، وتشجيع التلاميذ على الاستماع للكلمات الجديد وتهيئة فرص الاستماع عند قراءة النصوص الجديدة، مع توضيح التشابه والاختلاف فى أصوات الكلمات والحروف.

الفصل الحادي عشر



خطوات تدريس الاستماع

١ - عناصر التدريس:

لتدريس الاستماع الناجح ثلاثة عناصر هى:

١- أن يحقق المدرس أهدافه الخاصة وأهداف تلاميذه.

٢- أن يستخدم أسس وشروط التعلم المعروفة.

٣- أن يستخدم خطوات منطقية فى إجراءاته التدريسية.

٢ - أساسيات التدريس الفعال:

ينبغى أن تراعى فى تدريس الاستماع عدة أسس، ليكون تدريسا فعالا وهى:

١- أن تجهز المادة التى سيستمع إليها التلاميذ بحيث تناسب قدراتهم.

٢- أن تثار دوافع التلاميذ للاستماع الذى يتطلب استجابة وقتية والاستماع الناقد.

٣ - إجراءات التدريس:

لتدريس الاستماع ثلاثة إجراءات أساسية، وهى: الإعداد للاستماع، الاستماع، المتابعة.

١- **الإعداد للاستماع**: وفيه يساعد المعلم تلاميذه على فهم الغرض، وفهم طبيعة الموقف الذى سيستمع إليه، وتزويده ببعض أساليب الاستماع الذكى.

٢- **الاستماع**: فى أثناء الاستماع يقوم المعلم بمناقشة تلاميذه فيما استمعوا إليه، قبل أن يطلب منهم تلخيص ما استمعوا إليه، كما يقوم بشرح المصطلحات الجديدة عليهم، وتقديم بعض التوجيهات بحيث تصبح ملخصاتهم أكثر وضوحا وقابلية للفهم.

٣- المتابعة: ويقصد بها تقويم المتكلم والمستمع والحديث، ففى حالة الاستماع لاجتماعات قد تأخذ المتابعة شكل خطاب تقدير للمخططين، واقتراحات ببرامج للمستقبل. والتدريس الفعال للاستماع يتطلب أن يكون للمستمع غرض، وأن يكون قادراً على فهم المادة، وأن يعرف ما يستمع إليه، وأن يكتشف أسباب نجاحه وفشله.

٤ - بعض واجبات المعلم فى تدريس الاستماع:

ينبغى على المعلم الماهر فى تدريس مهارات الاستماع أن يكون قادرا على أداء بعض الواجبات ومنها:

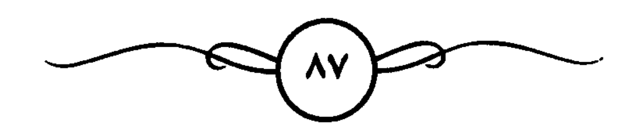
* إثارة وعى تلاميذه بأهمية الاستماع والاهتمام به، إذ ينبغى أن يعلموا أن مهارات الاستماع يمكن تنميتها من خلال تكوين عادات حسنة يمكن تعلمها، وأن السيطرة عليها تسهم فى إثراء حياة الفرد.

* إثارة حاسة السمع وتدريبها عند التلاميذ، كأن يسأل المعلم تلاميذه ذكر بعض الأصوات من الشارع مثلا أو حديقة الحيوان، أو المطارات ... الخ، وقد تثير هذه الأصوات بعض الحكايات، فيقوم بعض التلاميذ بحكايتها ويستمع إليها الآخرون باهتمام.

* توفير الفرص والمواقف للاستماع المفيد، حتى يتعلم التلاميذ الاستماع بالشكل الذى يخدم أغراض نشاطهم اللغوى. أى أن البرنامج الذى يعده المعلم ينبغى أن يستثير التلاميذ للاستماع إلى الموسيقى والشعر والقصص والحكايات والوصف والفكاهات... الخ، بالإضافة إلى استثارتهم لأغراض خاصة كالنقد والتقويم.

* أن يدرس لتلاميذه معلومات ومعارف تتصل بالمهارات الخاصة للاستماع، وكيف أن كل واحدة من هذه المهارات ضرورية لغرض خاص من الاستماع، ثم التركيز على تنمية هذه المهارات من خلال تدريس خاص.

* أن يتيح المعلم لتلاميذه فرصا عديدة للكلام عن الأشياء والخبرات التى تستهويهم، ويشجعهم على مشاركة بعضهم البعض الخبرات والهوايات والمعلومات التى يميلون إليها، ومن خلال ذلك يلمسون أن التدريب على مهارات الاستماع هو تدريب على مهارات الكلام.



* أن يدرب المعلم تلاميذه على الاستماع له، وأن يكون الحديث بصوت كاف لأن يجلسوا يقظين بآذانهم وعقولهم لمتابعة ما يقول المعلم. وأن يجعل أنشطة الفصل بالدرجة التى تثير رغبة التلاميذ فى الاستماع.

٥ - خطوات درس الاستماع:

ينبغى أن يسير درس الاستماع فى ضوء بعض الخطوات المحددة، وهى:

١- تهيئة الطلاب لدرس الاستماع. وذلك بأن يبرز المعلم لتلاميذه أهمية الاستماع وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التى سوف يلقيها عليهم، وأن يحدد لهم مهارة الاستماع التى يريد تنميتها عندهم، مثل التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية، ومتابعة سلسلة من الأحداث.

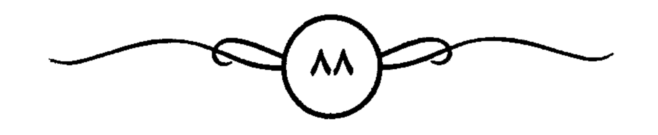
٢- تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد، كأن يبطئ فى القراءة إن كان المطلوب تنمية مهارات معقدة، أو أن يسرع فيها إن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعى الحديث.

٣- أن يوضح الكلمات والمصطلحات الصعبة التى تعوق فهم المادة العلمية المسموعة، وإذا كان النص حوارا بين عدة شخصيات كتب أسماءهم على السبورة أمام تلاميذه حتى تيسر لهم الفهم والتذوق.

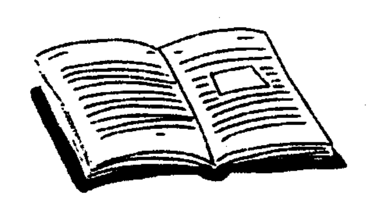
٤- مناقشة الطلاب فيما استمعوا إليه من مادة علمية أو تعليمات، وذلك بطرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.

٥- تكليف بعض التلاميذ بتلخيص ما قاله المعلم، وتقديم تقرير شفوى لزملائهم.

٦- تقويم أداء التلاميذ بإلقاء أسئلة أكثر عمقًا وأقرب إلى الهدف المنشود، ومما يمكن من قياس مستوى تقدم التلاميذ بخصوصه.



الفصل الثاني عشر



معوقات تدريس الاستماع

لا شك أن ضعف القدرة على الاستماع يؤدى إلى إعاقة الكلام عن القيام بوظيفته، وقد يرجع ضعف الاستماع إلى عوامل تكمن فى الكلام كالتفكك فى التراكيب، وعدم الدقة فى التنظيم، وغموض المصطلحات، أو عوامل تكمن فى المستمع، كأن تكون قدرته على الاستماع محددة وضيقة، أو التفسير الخاطئ لكلمات المتحدثين، أو لقصور فى ترجمة الكلمات المنطوقة وفهمها فى سياقها المناسب.

ويمكن تحديد ستة معوقات للاستماع وهى:

١- التشتت:

على المستمع أن يبذل جهده لمتابعة ما يستمع إليه، إذ إنه يصعب على الإنسان أن يستغرق فى مشاكله الشخصية، ويتابع ما يقال فى آن واحد، ومن ثم يجب أن يصر المستمع على متابعة تفكير المتكلم بشغف واهتمام، مبتعداً عن المشتتات التى تبعد به عن تتبع الفكرة.

٢- الملل:

ينبغى أن يكون المستمع شغوفا بمتابعة الحديث، ومستقبلا نشطا حتى إذا أصابه الملل من المتكلم، ولم يجد ما يشجع شغفه استمر فى الاستماع أيضا، وإن أى وقفه للسامع يسببها الملل تؤدى إلى فشل عملية الاستماع.

٣- عدم التحمل:

إن الاستماع الجيد يتطلب الكثير من المستمع، ومن ثم كانت أهمية إعداد المستمع نفسه لعملية الاستماع وتوطيدها على التحمل والإنصات والمتابعة والتفاعل أمراً ضرورياً ليحدث الاستماع الجيد.

٤- التحامل:

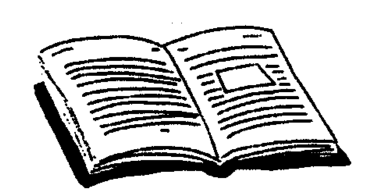
قد يواجه المستمع الجيد بعض الأخطاء الصغيرة للمتكلم، ولكن هذه الأنماط من السلوك اللغوى لا ينصرف بها المستمع عن أفكار المتكلم، أما المستمع المغالى فى النقد فكثيرا ما ينصرف عن لب الحديث بمجرد شعوره بخطأ صغير فى البناء أو النطق.

٥- البلادة:

ينبغى أن يستحث المستمع نفسه دائما على فهم الحديث، وإتباع المعانى، وتحليل تركيب الفكرة الرئيسة وإدراك مكوناتها من الأفكار الجزئية، ولا يكتمل نشاط المستمع إلا إذا كان قادرا بعد الاستماع على إعطاء ملخص واف لما يسمعه.

٦- التسرع فى البحث عما هو متوقع:

ينصرف كثير من الناس عن استماع المتكلم بمجرد عدم تحقيق ميلهم فى الاستماع، أو ينحرفون باستنتاجاتهم عن المعنى. ولكن ينبغى أن يفهم الكلام قبل أن يفسر، ولعل وقت المقارنة بين ما قيل بالفعل، وبين ما يمكن أن يقال لا يأتى إلا بعد الانتظار حتى يكمل المتحدث فكرته وينتهى من حديثه.



الفصل الثالث عشر

توجيهات عامة فى تدريس الاستماع

فيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى يمكن للمعلم أن يسترشد بها فى تدريس الاستماع وتنمية مهاراته عند تلاميذه.

١- **القدوة**: ينبغى أن يكون المعلم نفسه قدوة لتلاميذ فى حسن الاستماع، فلا يقاطع طالبا يتحدث، ولا يسخر من طريقة حديثه.

٢- **التخطيط للدرس**: ينبغى أن يخطط المعلم لحصة الاستماع تخطيطًا جيدًا، إذ أن مهارة الاستماع تتطلب التخطيط والإعداد المسبق، لتحقيق الأهداف المنشودة.

٣- **التهيئة للدرس**: ينبغى أن يهيئ المعلم لتلاميذه إمكانيات الاستماع الجيد، كأن يعزل مصادر التشتت، أو يجلسهم فى مكان مغلق، أو يستخدم الأجهزة المختلفة فى تعليمهم الاستماع كالمذياع والتلفاز.

٤- **تعدد خطوط الاتصال**: ينبغى ألا يقتصر الاستماع على خط واحد من خطوط الاتصال، كأن يكون بين المعلم والتلاميذ فقط، وإنما يجب أن يتعدى هذا إلى تلميذ وتلميذ آخر.

٥- **تحديد المهارات**: ينبغى عند التخطيط لدرس الاستماع أن يحدد المعلم بدقة نوع المهارات الرئيسة والثانوية التى يريد إكسابها لتلاميذه.

٦- **اختيار النصوص**: ينبغى أن يختار المعلم من النصوص والمواقف اللغوية ما يجعل خبرة الاستماع عند الطلاب ممتعة، ويطلبون تكرارها.

٧- **وضوح النطق**: ينبغى للمعلم أن يتأكد من دقة نطق الأصوات التى يسمعها التلاميذ، حتى تصل إلى آذانهم مفهومة صحيحة، فلا تحدث له مشكلة عند اتصاله بالعالم الخارجى.

٨- **تنمية القدرة على الانتباه:** يمكن للمعلم تنميتها عند تلاميذه عن طريق تكليفهم بالإنصات إلى نص يملى عليهم، ويستخرجون منه إجابات عن أسئلة محددة سلفا، وما عليهم إلا أن يكتبوا إجابة السؤال من بين المادة التى يسمعونها.

٩- **تعدد مرات الاستماع:** ينبغى للمعلم أن يكرر مرات الاستماع، ويساعد تلاميذه بإعادة إلقاء النص أو الجملة حتى يتثبتوا من المعنى.

١٠- **نفسية الدارسين:** ينبغى للمعلم أن يهيئ جو الحصة، ويتجنب التهديد أو التخويف، حتى يسهم فى تيسير العملية التعليمية، ويجعلها خبرة طيبة ويحيل عملية الاستماع إلى استماع حقيقى.

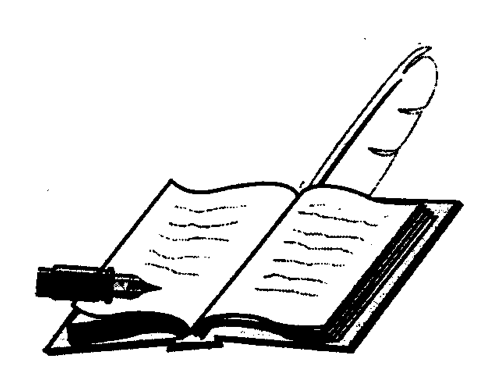
١١- **فترات التوقف:** ينبغى للمعلم عند قراءة نص أو إلقاء حديث فى حصة الاستماع أن يتخلل حديثه فترات توقف، يستجمع فيها فكره، ويلتقط أنفاسه، لمساعدة تلاميذه على أن يستجمعوا فى أذهانهم ما يسمعونه.

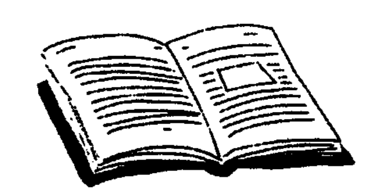
١٢- **الإيقاع الطبيعى:** عند إلقاء جمل أو إدارة حوار أو قراءة نص فى حصة الاستماع، ينبغى أن يتم هذا بإيقاع طبيعى يتفق مع ما يجرى فى الحياة، حتى لا يتعود التلاميذ على إيقاع مصطنع يجعله مثار السخرية من الآخرين.

الباب الرابع

(٤)

تدريس الكلام





الفصل الرابع عشر

تدريس الأصوات

أهمية تدريس الأصوات:

اللغة - كما سبق القول - نظام صوتى اتفق الناس عليه لتحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض، والكتابة فى ضوء هذا التصور، ظاهرة تابعة. من هنا يتزايد اهتمام المدارس الحديثة فى تعليم الأصوات قبل البدء فى تعليم الكتابة، ويبدأ تعليم النظام الصوتى للدارسين بتعليمهم طريقة نطق الأصوات. ويقصد بتعليم النطق هنا تدريب الطالب على استخدام النظام الصوتى فى العربية لفك الرموز التى يسمعها أو يستخدمها عند كلامه.

طبيعة عملية النطق:

تتكون مهارة النطق والحديث من شقين: أحدهما آلى وهو إصدار مجموعة من الأصوات من نظام معين لينقل المتحدث رسالة ما. وثانيهما اجتماعى يتطلب وجود الفرد فى موقف اجتماعى يتبادل فيه مع غيره الكلام. ولكى نفهم طبيعة عملية النطق والحديث وجب أن تعود إلى فصل سابق. وفى هذا النموذج يتبين أن المتكلم وهو المقصود هنا، لديه فكرة يريد نقلها لمستمع. ويصوغ هذه الفكرة فى رموز لغوية ثم يحرك أعضاء الكلام لينقل للآخرين ما لديه.

وتعتمد قدرة المتكلم على توصيل رسالته على عدة أمور منها:

١- قدرته على فهم عناصر النظام الصوتى للغة واستعمالها مثل نطق الأصوات، النبر، التنغيم.

٢- قدرته على استعمال إشارات اللغة الجانبية مثل تعبيرات الوجه والإشارات.

٣- قدرته على فهم الدلالات المصاحبة للكلمات التى يستخدمها.

٤- قدرته على فهم السياق الثقافى الذى يضفى على الكلمة معنى يختلف عن معناها فى سياق آخر.

٥- قدرته على التمييز بين التعبير الحقيقى والمجازى.

٦- قدرته على فهم التراكيب اللغوية واستخدامها بكفاءة.

٧- ألفته بموضوع الحديث وخبرته السابقة به.

٨- معرفته باتجاهات المستمع وميوله وقيمه.

والاتصال الكامل - كما سبق القول - أمر يتعذر إن لم يكن مستحيلاً حدوثه.. إذ يقتضى اتحاد المعنى فى ذهن المتكلم والسامع.. وقد يكون المتحدث نفسه مصدر المشكلة، وقد تكون أداة الاتصال هى السبب، وقد تكون هناك أسباب أخرى لعدم الاتصال الكامل بين البشر.

توجيهات عامة لتدريس الأصوات:

فيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى يمكن أن تساعد المعلم فى تدريس الأصوات فى تعليم العربية:

١- **سياق ذو معنى:** يجب أن يستمع الطالب منذ البداية إلى مجموعة من الحوارات التى تشتمل على جمل كاملة فى سياق ذى معنى. على أن تكون جملاً بسيطة فى مواقف وظيفية.

٢- **إدارة حوار:** من خلال هذه الحوارات يستطيع الطالب تعلم طريقة إلقاء السؤال والإجابة عليه، وإدارة حوار بسيط من خلال موقف عملى يوحى له بما يقوله كما يدرك دلالات الأصوات وخصائص النظام الصوتى الجديد.

٣- **التركيز على بعض الأصوات:** يستطيع المعلم بعد إلقاء الحوارات كاملة وبإيقاعها الطبيعى أن يعزل بعض الأصوات ويركز عليها. ثم يعيد نطق الكلمات فالجمل.

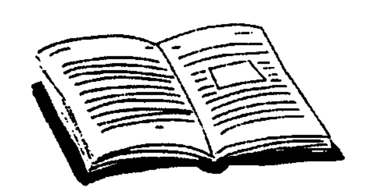
٤- **تعدد مواضع الصوت:** ينبغى أن ينطق المعلم الأصوات فى عدة مواقف. فيدرب الطالب على نطق الصوت الواحد فى مواضع مختلفة من الكلمة (أولها، وسطها، آخرها، ثم ينطقه مستقلاً). ويدربهم أيضًا على نطق الأصوات متجاورة مع غيرها مما يعطيها صورة صوتية أخرى.

٥- **الاستقلال فى نطق الأصوات:** بعد التأكد من قدرة الطلاب على تعرف الأصوات وتمييزها يأتى إلى مرحلة أخرى هى تدريب الدارسين على تقليد الأصوات وإنتاجها حتى يصلوا إلى مرحلة الاستقلال فى نطق الأصوات.

٦- **إبعاد عناصر التشتت:** ينبغى التأكد من أن الطلاب قد استمعوا جيداً للأصوات المستهدفة. وهذا يعنى إبعاد عناصر التشتت، ومصادر الضوضاء التى تؤثر على توصيل الصوت إلى آذان الدارسين.

٧- **دقة النموذج:** وهذا يعنى دقة النموذج الذى يلقى الصوت. إن الدقة فى محاكاة الأصوات تعتمد إلى درجة كبيرة على دقة النموذج الذى يقدم لهم. وهنا نوصى المعلم ذا النطق الضعيف أو غير الجيد بأن يصحب مسجلاً فى الفصل يستمع الدارسون من خلاله للنموذج الجيد، وحسبه تدريب الدارسين على المحاكاة ومراقبة مدى التطابق بين ما يسمعونه من أصوات وما ينتجونه منها.

الفصل الخامس عشر



طبيعة عملية الكلام

مقدمة:

يمكن تحديد طبيعة عملية الكلام كعملية متعددة الجوانب واسعة المفهوم من خلال جانبين، وهما:

- النمو اللغوى فى جانب الكلام والنطق.
- الطبيعة الصوتية للكلام وكيفية تنميتها.

(أ) النمو اللغوى فى جانب الكلام والنطق:

يبدأ النمو المبكر للكلام عند الطفل، حينما يبدأ النطق بعد مولده مباشرة، وهذا النطق عبارة عن عملية رد فعل عكسى، واستجابة لا إرادية تحدث عن طريق مرور الهواء بين ثنايا أوتار النطق بشكل كاف لإخراج الصوت، وتعد صرخة الميلاد التى تخرج من أولى خطوات تنفسه، هى أول صوت يصدره الطفل.

ويستمر عن طريق التنفس فى إصدار كلمات غير واضحة، ويتم ذلك دون أن يستخدم جهازه الصوتى فى الكلام، ولكن مع نمو الوظائف الفسيولوجية يبدأ الكلام ينحصر فى الجهاز الصوتى، ثم يأخذ الطفل فى إدراك الأصوات التى يصدرها، ويبدأ التمتع بالمناغاة ويأخذ فى إصدار مجموعة كبيرة من الأصوات، ثم تنمو لتأخذ أصوات بعض الحروف، دون أن تظهر قدرة الطفل على استخدامها بشكل صحيح فى كلمات، حيث يستمر هكذا لمدة عامين أو أكثر عند الأطفال غير العاديين.

أما عند الأطفال العاديين فيبدأ الطفل فى إنتاج أولى كلماته فيما بين الشهر ١٢، ١٨ ويأخذ فى ترديدها كثيرًا مثل (بابا - ماما - دادا . . . إلخ) ثم يأخذ الطفل فى النمو فيقدم وحدة فكرية كاملة، كأن يقول (بابا) وهو يقصد مثلاً أن يقول (أعطنى كوب ماء). وحديث الطفل فى هذه المرحلة يكون حديثًا غير محدد أو مميز، لأن تصوره عن

الأشياء غير واضح، ومع الخبرة والتجربة والنمو تتمايز تصورات الطفل، ومن ثم تتضح وتتحدد استخداماته للكلمات.

كما أن لغة الطفل الكلامية فى هذه المرحلة تكون لغة غير منسقة بالصورة التى تقابل النصوص اللغوية المكتوبة، إذ إن الخبرة اللغوية المبدئية للطفل ليست خبرة عقلية، ولذا فاستخدامه لها فى هذه المرحلة لا يتعدى فهم بيئته، والتفكير بصوت عال فى خبراته، وهذا ما يؤكد ضرورة البدء فى هذه المرحلة بالاهتمام ببرامج تهيئة الطفل وتنمية استعداداته للكلام كوسيلة اتصال.

بعد ذلك يبدأ الطفل فى تعلم أسماء الأشياء، وإدراك المتشابهات، وتجميعها تحت كلمة واحدة، ولكن دون قدرة على التجريد والتعميم، ثم ينتقل الطفل إلى السيطرة على عناصر اللغة من المفردات والتراكيب ووضوح النطق، ومن ثم يبدأ فى الكلام، ومع تدريبه وتعليمه تزداد سيطرته على عناصر اللغة، وتأخذ مهاراته اللغوية فى النمو.

ويرى (أرتلى) Artley أن تهيئة الطفل للقراءة تقتضى الأخذ بمجموعة من الأمور وهى:

١- تطوير وعى الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات للغة.

٢- إثراء ثروته اللفظية الشفهية.

٣- تقويم روابط المعنى عنده.

٤- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.

٥- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار فى وحدات لغوية.

٦- تحسين هجائه ونطقه.

٧- استخدامه للتعبير القصصى المسلى.

ولا شك أن هذه الأمور تتصل اتصالاً وثيقًا بالقدرة على الكلام، وأنها تنمو من خلال الاهتمام بتنمية قدرة الطفل على الكلام، فالاستعداد للغة الشفوية يعنى القدرة على نطق الكلمات بوضوح، والقدرة على ربط الكلمات بالخبرات والمعانى، والقدرة على التكلم فى جمل بسيطة والقدرة على التفكير والحديث بشكل متصل ومترابط. إن ثمة علاقة وثيقة بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، أى أن هذه العلاقة الوثيقة بين الكلام

والحديث من جانب والقراءة من جانب آخر، ومن ثم علينا أن ندرك أثر العلاقة بين اللغة الشفوية والقدرة على تعلم القراءة.

القراءة والحديث:

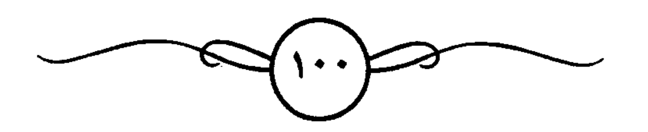
أثبتت كثير من الدراسات أن تعلم القراءة والكتابة يتم من خلال الحديث، وأن الكلام أو الحديث أمر أساسى بالنسبة للأطفال لبناء ثروة كبيرة من المفردات والأفكار قبل أن نبدأ تعليمهم القراءة، كما ثبت أن الطفل إذا تعلم القراءة دون خلفية كافية فى اللغة المتكلمة، فإن القراءة سوف تفقد أهميتها وفائدتها، وإذا كانت القراءة تنمو من الحديث فإنه لا يجب أن نجبر الطفل فى المرحلة الأولى على تعلم القراءة، إذا لم يكن لديه أنشطة كافية فى الكلام.

إن عدم قدرة الأطفال على القراءة ترجع إلى الفقر فى مفردات الكلام، ولذا يجب تنمية مفرداتهم فى التعبير عن أفكارهم الخاصة بوضوح أثناء الكلام والحديث، ومن ثم ينبغى أن تنمى قدرة الأطفال على التعبير الشفوى قبل أن نتوقع منهم تعلم القراءة وفهم أفكار الآخرين شفوية أو كتابية.

(ب) الطبيعة الصوتية للكلام وكيفية تنميتها:

يبدأ تعليم الكلام والحديث فى المدرسة الابتدائية عن طريق المعلم، حيث إن نوعية التعلم تتأثر بالمعلم من حيث الصوت المستخدم وطريقة الحديث والمفردات المستخدمة. إن الصوت عنصر مهم من عناصر الشخصية. وإن الكلمات تحمل معانيها فى الحديث الشفوى بما يعطيها المعلم من خلال صوته من اتساق وضبط وانفعال بالمعنى، فالصوت الرفيع قد يعطى انطباعًا بالضعف مما يصرف انتباه المستمع، فالصوت المنخفض جدًا، أو العالى المثير كلاهما يسبب توتر الفصل وضآلة ناتج العملية التعليمية، كما أن رتابة الصوت تسلب الموضوع المعروض ما فيه من أحاسيس وعواطف، ولا شك أن صوت المتكلم يكون ذا قيمة عظيمة عندما يكون هادئًا ثابتًا يتغير ويتعدل بشكل كاف ومناسب لنقل المشاعر والعواطف المختلفة.

وفى تدريس الكلام يمكن الاهتمام بتعليم التلميذ وتوجيهه إلى بعض الأمور، ومنها:



١- كيفـية الاستمـاع إلى من يتمتعـون بصوت قوى جذاب، وتقليـدهم تقليداً واعيًا.

٢- تجنب الخشونة والصوت العالى والصراخ.

٣- استرخاء الحنجرة والشفاه يمكن أن يساعد على إخراج أصوات دافئة.

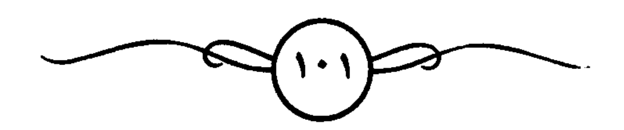
٤- التحكم فى الجلسة والتنفس مع رفع الرأس والأكـتاف إلى الخلف يسهم فى تنمية وضوح الصوت.

٥- التحـدث باسترخـاء وهدوء أمر أساسى فى كل تدريبـات الحديث. ويمكن تدريب التلامـيذ على الاسـترخاء بواسطة استخـدام قصة هادئة أو مـقطوعة شعرية أو التأمل فى لوحة جميلة ووصفها.

(١) مفهوم عملية الكلام:

إن عمليـة الكلام عمليـة ذات مفـهوم واسع، لا تقل فى مـفهومـها عن عـملية الاستماع، ويمكن أن ندرك هذا بوضوح إذا ما استعرضنا مجموعة الأسئلة التى تستخدم فى التقويم الشامل لمواقف الحديث

- هل تعبير وجهى يقوى كلماتى ؟
- هل يشترك كل جسمى فى التعبير ؟
- هل أتكلم بصوت عال يسمعنى به الآخرون ؟
- هل أنطق كلماتى بعناية ؟
- هل صوتى مريح يبعث على السرور ؟
- هل طبقة صوتى مناسبة ؟
- هل يتنوع صوتى، وأتكلم بوضوح ؟
- هل أعرف ما أتحدث فيه ؟ وهل معلوماتى عنه دقيقة ؟
- هل ما أقوله واضحًا؟ وهل اختيارى لكلماتى اختيار حسن ؟
- هل أطنب فى الكلام ؟ وهل لدى ثروة من الأفكار والخبرات ؟



- هل لدى حاسة فكاهية ؟ وهل أعرف كيف أستمع ؟

- هل أعرف كيف أبتكر الأشياء والأفكار ؟

- هل أعرف أن الابتكار من أهم الأمور فى حياة الإنسان ؟

- ما الذى أعرفه عن الدراما المؤثرة ؟

- ما الذى أعرفه عن المناقشة وعن الحديث وعن حكاية القصة ؟

- هل أستطيع توجيه حديثى وتغيير مجراه ؟

- هل أستطيع أن أربط موضوعًا معينًا بموضوعات أخرى عديدة وأكون وحدة ممتعة.

ومن خلال الأسئلة السابقة يمكن التوصل إلى التعريف التالى:

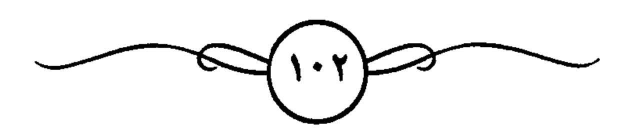
إن الحديث عبارة عن مزيج من العناصر التالية: التفكير كعمليات عقلية، اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر فى كلمات، الصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، الحديث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع. فالحديث إذن هو فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعانى والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين.

(٢) صفات المتحدث الجيد:

ولكن من هو المتحدث الجيد الذى نسعى إلى تنمية مهاراته، حتى يمكن أن نضع خطة هذه التنمية تحت ما نسميه تدريس الكلام؟

إن المتحدث الجيد هو المستمع الجيد الشغوف بمشاركته لمستمعيه لبعض الاهتمامات التى قد تكون معلومات ومعارف، أو وصفًا جميلاً أو شخصية ممتعة، أو قطعة من الشعر ... إلخ، وبدون ما فى مثل هذه الاهتمامات من دوافع وعواطف يصبح الحديث بدون حياة وبلا شخصية.

فالمتحدث الجيد ينبغى أن يقدم مادة حديثه بما يناسب ميول مستمعيه وحاجاتهم، وأن يسيطر على مهارات التعرف والتمييز والفهم لكى يتعرف على الكلمات بسرعة ودقة، كما ينبغى أن تتوافر له القدرة على تجميع الكلمات بعضها إلى بعض فى وحدات



تحمل كل منهـا فكرة، ثم التحدث بهـا فى سهولة ويسـر، وأن يستخـدم التوضيـحات والتأكيدات الكلامـية ليلقى الضوء والتفسير على الأفكار الجـديدة، وأن يجعل انتقالاته من فكرة إلى فكرة أخرى انتـقالات واضحة، وأن يربط الأفكار فى سلسلة مـتصلة عن طريق تلوين صوته بالانخفاض مثلاً عند نهاية الفكرة أو بالارتفاع عند قمة الفكرة.

ولاشك أن المتحدث الجـيد يمكن تكوينه من خلال عمليـة تعلم منظمة، تتم من خلال مواقف الحديث والاستماع المخططة.

(٣) قدرات الكلام ومهاراته:

من أهم القدرات والمهارات التى نستهدفها فى تعليم التلميذ فن الكلام ما يلى:

١- القــدرة على إدراك أهميــة أن يكون لديه شئ يتـحدث عنه يمـتع المستـمع ويستميله.

٢- القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات واختيار أكثرها جودة.

٣- القدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذى يتحدث فيه.

٤- القدرة على الكلام بصدق واحتـرام المستمعين واستخدام تعـبيرات مثل (من فضلك - مع احترامى لكلامك).

٥- القدرة على الكلام بصـوت مناسب للمكان الذى يتحـدث فيه، واسـتخدام صوت سار ولطيف.

٦- القدرة على استخدام الكلمات المناسبة التى تعبر عن الأفكار بوضوح ودقة.

٧- القدرة على استخدام التعبير الملمحى المناسب بالوجه واليدين وهيئة الجسم.

٨- القدرة على التعبير فى جملة لغوية سليمة.

٩- القدرة على حكاية الأشياء فى ترتيبها الصحيح.

١٠- القـدرة على مجـاملة الغيـر أثناء الحديث، واسـتخـدام تعبـيرات مـثل: (أحسنت ـ لا فض فوك).

١١- القدرة على التميز بين الأمـاكن والأوقات التى ينبغى الكلام فيها، والتى لا ينبغى فيها الكلام.

١٢- القدرة على التدليل والاستشهاد على ما يقول.

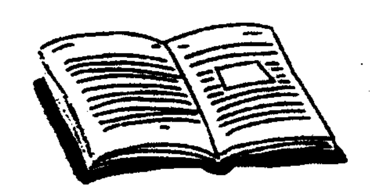


(٤) دور المعلم فى تدريس الكلام:

إن المعلم الجيد يستطيع أن يقوم بتدريس الاتصال الشفوى، ويفهم تعقيد هذا الفن اللغوى، ولكن ينبغى أن يكون لديه احترام عميق وتقدير لما للكلمة من قوة وتأثير فى حياة الفرد والمجتمع، وأن يعرف أن حق حرية الكلمة يتضمن ضرورة تمكين الفرد من استخدام اللغة بشكل متكامل، والبعد عن الحديث المتهور الأجوف، وأن يكون قد تذوق الراحة والسرور الذى يحسه الإنسان عندما يستطيع أن يقول ما يريد وما يعنيه بشكل محدد وواضح ومضبوط، وأن يعبر عن فكرته وشعوره بفعالية، والمعلم بهذا يستطيع أن يقدر الصعوبات العقلية والانفعالية والفنية التى تواجه تلاميذه.

إن قدرة التلميذ على استخدام اللغة الشفوية تتأصل عنده عندما يحظى بالاهتمام، ويهيأ له الجو المناسب، ولا تكون هذه التهيئة إلا باتجاهات المدرس نحو نفسه ونحو الآخرين ونحو الأفكار والموضوعات. وهذه الاتجاهات تحدد مدى قدرة المعلم على خلق البيئة لدفع نمو التلميذ فى فن الكلام، فإذا ما أدرك التلميذ أن ما يبديه من آراء ستعامل باحترام، واطمأن إلى أن استجابات الآخرين لكلامه استجابات مريحة، فإنه سوف يتعلم الكلام.

ويمكن للمعلم أن يخلق جوًا مناسبًا بإعطاء تلاميذه الثقة فى قدرتهم على أن يقولوا ما يفكرون فيه ويشعروا أن من حقهم - بل ومن واجبهم أيضًا - أن يكون لهم رأيهم الذى يدافعون عنه، وينبغى على المعلم أن يبدأ بمحتوى مناسب لميول تلاميذه وقدراتهم، وأن يسأل تلاميذه أن يناقشوا موضوعات تتعلق بهم بشكل مباشر، وأن يتحدثوا بأفكار تعطيهم ثقة كبيرة بأنفسهم. كما ينبغى على المعلم أن يساعد تلاميذه على التحدث بوضوح وطلاقة، وبطريقة محببة وممتعة، وتمكينهم من القيام بالحديث المناسب فى المواقف الاجتماعية المختلفة.



الفصل السادس عشر

الاتصال اللغوى ومجالاته

مقدمة:

ينبغى أن نعرف الأساليب والطرق التى ينبغى الاستعانة بها فى مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم فى هذا النشاط اللغوى وعلى تجويد مهاراتهم، كما ينبغى أن نبذل جهداً كبيراً ومدروساً لإثارة رغبة التلاميذ فى الكلام والمناقشة. وميلهم للقيام بأنواع الاتصال الشفوى المختلفة، حيث إن التلاميذ لا يمكن أن يتعلموا الكلام دون أن يتكلموا، ومن هذه الطرق والأساليب ما يلى:

١- إثارة التلاميذ نحو الموضوعات المحيطة بحجرة الدراسة. والتى يمكن أن يدركوها بحواسهم كاللمس أو التذوق أو الاستماع أو الرؤية.

٢- إثارة الحديث والكلام بخروج التلاميذ إلى الخلاء وإلى المناطق الريفية حيث الأشجار والزهور والطيور والحيوانات.

٣- مناقشة التلاميذ فى تخطيط عملية التعلم ذاتها تعتبر نقطة البداية لدراسة التاريخ المحلى وفحصه، ودراسة الحيوانات والنباتات المحلية.

٤- استغلال الرحلات والزيارات، وأن يترك للتلاميذ حرية المناقشة والتخطيط والتنظيم والتقويم.

٥- فى المناسبات والأحداث المدرسية فرصة لأن يشرك المعلم تلاميذه فى المناقشات والأحاديث التى تدور حول هذه المناسبات، ويمكن أن يدفع التلاميذ إلى مصاحبة الزوار فى هذه المناسبات ليطلعوهم على أنشطة المدرسة المتنوعة، ويحدثوهم عنها، ويناقشوهم فيها.

٦- يمكن للمعلم أن يتخذ ما لدى التلاميذ من قصص وحكايات وفكاهات وطرائف فى دفع التلاميذ إلى الاشتراك فى مسابقات ومباريات حول أحسن حكاية، وأجمل قصة، لتنمية الحديث وتوسيع مجالاته عندهم.

٧- يستطيع المعلم أن يجعل من هوايات التلاميذ وأنشطتهم المختلفة موضوعات للأحاديث والمناقشات التى يكتسب منها التلاميذ المصطلحات والأفكار الخاصة بهذه الهوايات.

٨- يستطيع المعلم أن يعهد إلى تلاميذه مسئولية مناقشة وتخطيط وتنفيذ الاجتماعات واللقاءات المدرسية وكلها أنشطة كلامية تتضمن المناقشات والأحاديث والمحاورات.

٩- استغلال أسلوب المشاركة أو المقايضة عن طريق تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، وتقوم كل مجموعة بدراسة موضوع ما دراسة شاملة من جميع جوانبه، ثم تحكى كل مجموعة للمجموعات الأخرى ما وصلت إليه.

١٠- يستطيع المعلم أن يطلب من كل تلميذ أن يصف ما يحبه وما يكرهه، وأن يتحدث عنه، كما يدفع تلاميذه لمناقشة زملائهم عن أسباب حبهم وكرههم.

١١- تشجيع التلاميذ على إلقاء حديث الصباح فى الطابور وأخبار اليوم العامة والمحلية والمدرسية، سواء أكان ذلك على مستوى الفصل أم فى الإذاعة المدرسية.

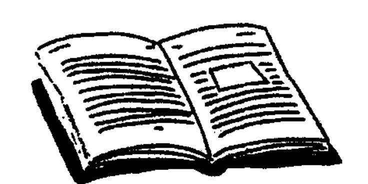
١٢- يمكن للمعلم تدريب تلاميذه على الحديث والمقابلات والتحقيقات الصحفية عن طريق النشاط الصحفى المدرسى.

١٣- على المعلم أن يساعد تلاميذه على النجاح فى مواقف الاتصال الشفوى، مثل استخدام الحديث التليفونى، ومواقف المجاملة كالتهنئة والعتاب والشكر والاعتذار، وتقديم الناس بعضهم لبعض، وطلب الأشياء، والسؤال عن المكان والزمان، وغيرها من المواقف التى تعتمد على الاتصال الشفوى.

١٤- يستطيع المعلم أن يتناول جوانب المنهج التى تتضمن أنشطة الحديث، كالروايات والتمثيل وقراءة الشعر، ومناقشة موضوع الدرس فى بدايته، وتقويمه بالأسئلة فى نهايته.

١٥- يحسن بالمعلم أن يهتم باختيار موضوعات ذات أهمية بالنسبة لتلاميذه، ونابعة من اهتماماتهم ومرتبطة بعالمهم، حيث إن الموضوعات التى تفرض على التلاميذ تأخذ شكلاً جامداً، وتشكل عبئًا ثقيلاً على التلاميذ، وتكون عقبة فى تنمية مهارات الكلام والاتصال الشفوى.

الفصل السابع عشر



توجيهات عامة فى تدريس الكلام

مقدمة:

إن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة ذات أثر فى حياة الإنسان، ففيها تعبير عن نفسه وقضاء لحاجته وتدعيم لمكانته بين الناس، وفيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تساعد المعلم على تنمية مهارة الكلام، وتسهم فى تطوير تدريس هذه المهارة.

١- ممارسة التلاميذ للكلام:

يجب أن يتعرض التلميذ بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه، لا أن يتكلم غيره عنه، وإذا كان التلميذ لا يتعلم مهارة الكلام إن تكلم المعلم وظل هو مستمعًا، فإن كفاءة المعلم تقاس بقدرته على توجيه الحديث وليس باستئثاره بالحديث.

٢- أن يعبر التلميذ عن خبرة:

قد لا يجد التلميذ فى رصيده اللغوى ما يعينه على الحديث إذا ما كلف بالكلام فى موضوعات غير مألوفة ولا تشغل اهتمامه وميوله، ومن ثم ينبغى ألا يكلف المعلم تلاميذه بالكلام عن شئ ليس لديهم علم به.

٣- توجيه الانتباه:

على المعلم أن يدرب تلاميذه على الانتباه جيداً لما يقوله، ولما يقولونه، ويستطيع المعلم تنمية الانتباه لو كلفهم بالحديث فى مواقف تدفعهم على الانتباه، حيث إن الكلام نشاط ذهنى يتطلب من التلميذ أن يكون واعيًا لما يصدر عنه.

٤- تصحيح الأخطاء:

يجب على المعلم ألا يكثر من تصحيح أخطاء تلاميذه أثناء الكلام، وأن يقلل من معارضتهم ومقاطعتهم تجنبًا للحرج والإحباط، وعلى المعلم أن يدرك أن الخطأ إذا لم يؤثر فى توصيل الرسالة أو لم يؤثر فى المعنى فإنه يمكن التجاوز عنه.

٥- مستوى توقعات المعلمين:

إن المعلم الذى يتوقع دائمًا مستوى عاليا فى الحديث يفوق إمكانات تلاميذه، ثم يراجعهم ويلومهم إذا لم يبلغوا ما يتوقعه، إنما هو بذلك يعرقل تنمية مهارات الكلام عندهم، ومن ثم ينبغى على المعلم أن يكون واقعيًا فى توقعاته مدركًا مستوى التلاميذ العمرى والعقلى.

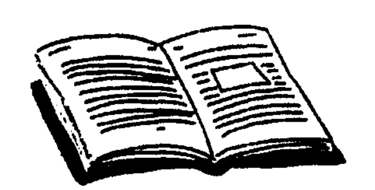
٦- التدرج:

إن عملية الكلام تستغرق وقتًا طويلاً يحتاج من المعلم الصبر والجهد، وعليه أن يهيئ من مواقف الكلام ما يتناسب مع مستوى تلاميذه، وأن يتدرج معهم فى اختيار الموضوعات والمواقف التى تراعى اهتماماتهم وخبراتهم ورصيدهم اللغوى أيضًا من مصطلحات وأفكار.

٧- قيمة الموضوع:

ينبغى أن يكون اختيار المعلم للموضوعات التى يتحدث فيها التلاميذ ذا قيمة، وأن يكون واضحًا ومحددًا، حيث تزداد واقعية التلاميذ للتعلم كلما كان ما يتعلمونه ذا معنى عندهم وذا قيمة فى حياتهم.

الفصل الثامن عشر



تدريس المحادثة

طبيعة المحادثة:

ما المقصود بالمحادثة؟ يمكن تعريف المحادثة بإيجاز بما يلى:

إنها المناقشة الحرة التلقائية التى تجرى بين فردين حول موضوع معين.

وفى هذا التعريف تستوقفنا النقاط الحاكمة Key words الآتية:

المناقشة الحرة، التلقائية، فردين، موضوع. ولكل من هذه النقاط تطبيقه التربوى فى هذا المجال:

(أ) المناقشة: المحادثة مناقشة. معنى هذا أن من أشكال الاتصال اللغوى الأخرى ما لا يعتبر محادثة، وإن كان شفهيًا كالمحادثة. من هذه الأشكال مثلاً: أن يلقى شاعر قصيدة فى حفل. منها أن يلقى متحدث كلمة فى لقاء ما، منها غير ذلك من مجالات الحديث الشفوى مما نُخرجه من نطاق المحادثة، لسبب واحد وهو أنها تفتقر إلى روح المناقشة ومتطلباتها.

(ب) الحرة: المحادثة مناقشة حرة . . . ومعنى هذا أن المحادثة لا تتم قسرًا ولا تحدث إجبارًا. إن حرية المتحدث شرط لحديثه، وعندما يُفتقد هذا الشرط يصبح ما يقوله المتحدث ترديدًا أو إملاءً عليه من الآخرين.

المحادثة إذن موقف حر يشعر الفرد فيه بذاته وحقه فى أن يعبر بالطريقة التى يجب أن يعبر بها.

(جـ) التلقائية: والمحادثة عملية تلقائية يترك الفرد فيها على سجيته، فيستخدم من ألوان الحديث ما يطيب له وما يقدر عليه. . الاتصال الكامل بين البشر أمر لا وجود له . . والتلقائية هنا تعنى، ضمن ما تعنيه، أن ثمة متغيرات كثيرة تحكم عملية الكلام، وتجعله يسير بشكل معين قد لا يتوقعه السامعون.

(د) فردان: ثم إنها تجرى بين فردين.. المحادثة ظاهرة اجتماعية، والذين يطلقون كلمة المحادثة على الحوار الداخلى الدائر فى عقل الإنسان عندما يتحدث فإنما يطلقون الكلمة من قبيل المجاز وليس الحقيقة.

والمحادثة إذن نشاط يدور بين فردين.. معنى هذا أن لكل منهما حقوقًا وعليه واجبات.. وبقدر ما نصف متحدثًا معينًا بأنه متحدث جيد، نستطيع أيضًا أن نصف مستمعًا معينًا بأنه مستمع جيد..

(هـ) موضوع: وأخيرًا فالمحادثة تدور حول موضوع.. ولقد يعجب القارئ من تأكيدنا على هذه الحقيقة متسائلاً: وهل ثمة محادثة لا تدور حول موضوع ؟ قد تكون الحقيقة واضحة ولكننا لا نؤمن بها أو لا نمارس ما يدل على أننا نؤمن بها.. إن بعض معلمى اللغة العربية يفرضون على تلاميذهم الحديث فى أشياء لا يمكن أن تسمى موضوعات. إنهم فقط يتحدثون.

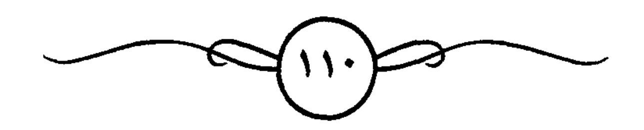
الفرق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة:

يُخيّل إلى بعض معلمى العربية أن تدريب الطلاب على قراءة أسئلة وأجوبتها من نص أمامهم أو قراءته مكتوبًا على السبورة. فإنما يعنى تدريبهم على المحادثة والحوار.. وقد يبدو بعضهم أكثر تقدمًا. فيكلف الطلاب بعمل أشياء معينة فى حجرة الدراسة، ثم يكلف آخرين بالسؤال عما قام به زملاؤهم، كأن يفتح محمد الباب فيسأل طالب زميله: ماذا فعل محمد ؟ فيجيب الآخر بأن محمدًا يفتح الباب. وكأن المحادثة بذلك قد تمت والمهارة اكتسبت.

والواقع أن بين الحوار الطبيعى وهذه المواقف فروقًا كثيرة نجملها فيما يلى:

١- إذا كان إلقاء الأسئلة يصلح للمواقف التعليمية التى يناقش فيها الطالب موضوعًا قرأه إلا أنه لا يساعد الطالب على أن يتكلم اللغة فى موقف طبيعى يتبادل فيه مع الآخرين الرأى بطلاقة.

٢- تأخذ عملية إلقاء الأسئلة والإجابة عليها صيغة تكاد تكون ثابتة حتى تصل إلى درجة الكليشيه الذى نجده فى كل موقف. وبين صفحات كل كتاب. وفى حصة كل معلم.



وفى المحادثة الجيدة تتعدد الاستجابات. وقد يكون فيها من البدائل ما لا يمكن توقعه. فقد يجيب المسؤول بجملة كاملة. وقد يجيب بجملة قصيرة، وقد يجيب بكلمة واحدة. من أجل هذا ندرك أسباب تعدد استجابات الإجابة الثانية.

٣- تتميز حوارات المحادثة الطبيعية بما لا يتميز به موقف السؤال والجواب التقليدى من حيث تقطع الكلام. ووجود فترات يتوقف المرء فيها لجمع أفكاره ثم صياغتها فى قالب لغوى مناسب. وقد يستخدم فى الجملة الواحدة أسلوبين من أساليب التعبير.

٤- والحوار الطبيعى فى موقف حى تصحبه إشارات وحركات تتعدى حدود الألفاظ. إنها ما يطلق عليه اللغة الجانبية ففيها إشارات الوجه وفيها إيماءاته وفيها حركات اليد، وفيها أساليب المجاملة.

٥- وفى الحوار الطبيعى أيضا يتعلم الطالب المفردات والجمل منصهرة فى الموقف نفسه وليست فى شكل قائمة. مفصلة يستظهرها واحدة بعد الأخرى.

٦- وأخيراً فعند تقليد المعلم فى الحوار الطبيعى، تقليد لكل أشكال الأداء اللغوى عنده. تقليد له فى النبر، وفى التنغيم، وفى فترات التوقف، وفى النطق وفى سرعة الأداء كل هذا يجعل الموقف مختلفًا تمامًا. . إن تدريب الطالب على قراءة أسئلة وإجاباتها ليس بكل المعايير تدريبًا له على المحادثة والحوار الطبيعى.

أهداف تدريس المحادثة:

يهدف تدريس المحادثة إلى تحقيق ما يلى:

١- تنمية القدرة على المبادأة فى التحدث عند الطلاب ودون انتظار مستمر لمن يبدؤهم بذلك.

٢- تنمية ثروتهم اللغوية.

٣- تمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة، مفردات وتراكيب مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة، والحاجة للتقدم، والقدرة على الإنجاز.

٤- تنمية قدرة الدارسين على الابتكار والتصرف فى المواقف المختلفة. واختيار أنسب الردود. والتمييز بين البدائل الصالحة فيها لكل موقف على حدة.



٥- تعـريض الطلاب للمـواقف المخـتلفـة التى يُحتـمل مـرورهم بهـا. والتى يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة.

٦- ترجمـة المفهـوم الاتصالى للغة وتـدريب الطالب على الاتصال الفـعال فى مواقف الحياة العملية.

٧- معالجة الجـوانب النفسية الخاصة بالحـديث. وتشجيع الطالب على أن يتكلم باللغة العربيـة. وفى موقف مضبوط إلى حد مـا وأمام زملاء له. . إن أخطأ تقبلوا الخطأ، وإن أجاد شجعوه. . إن التدريب على الحوار الفعلى فى حجرة الدراسة: كـالتدريب على السـباحة فى مـسبح صغـير يهيئ الفـرد بعد ذلك للخوض فى عباب البحار خطوة خطوة.

مستويات المحادثة:

للمحـادثة ثلاثة مستويات رئيـسة تتفـاوت خصائصهـا بتفاوت المستـوى اللغوى للطلاب وهى:

(أ) **المستوى الأول**: والمحادثة على هذا المستوى تكاد تقـتصر، على تحفيظ هؤلاء الطلاب نماذج من المحادثة العربية الصحيحة، سواء فى طريقة المحادثة أو نغمة الحديث أو لغته، وموضوعات المحادثة على هذا المستوى تكون محددة عادة، لا يتطرق الأمر فيها إلى تنوع المواقف بشكل يربك الطالب. أو تعدد وجهات النظر فى الحوار. أو تبادل التـعبيرات على غير نظام حـيث إن من خصائص المحادثة بشكلها الطبيعى أن تكون تلقـائية حرة، وفى هذا المستوى يلقى المعلم المحادثـة أولاً، يقرؤها هو قـراءة سليمـة، وبأداء طبيـعى لا تكلف فيـه. ثم يطلب من الطالب تكرار هـذه المحادثة جـملة جملة أو تمـثيلهـا. أو تكليف بعضـهم بذكر مـا يحفظونه منهـا. المهم هنا أن يألف الطالب أصـوات اللغة ومفـرداتها، وأن يتعرف على نمط الكلام والـتعبيـر فيها، المحـادثة نمط ثقافى يختلف بلا شك من مجتمع لآخر ومن جماعة لغوية لأخرى. والإصرار هنا على أن يلقيها المعلم بنفسه إنما يعنى أمرين: أولهما أن يستمع الطالب للحوار من مصادره الطـبيعية، ومن ثم يسـتمع إلى نموذج يستطيع محـاكاته. وثانى هذين الأمـرين ألا يتعـرض الطالب بأى شكل من الأشكـال للغة مكتـوبة، وخـاصة فى دروسـه الأولى. إن قراءة الطالـب للمحـادثة فى هذه الدروس



الأولى يحيل العملية إلى قراءة جهرية يستوى الأمر فيها مع قراءة هذا الحوار فى نص أو فى مقال معين. .

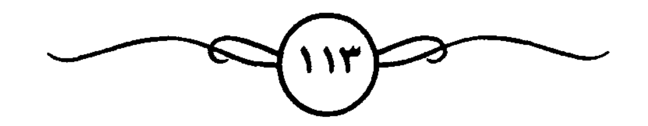
وعلى المعلم فى هذا المستوى الأول من تدريس المحادثة أن يقدم بدائل مختلفة للمواقف اللغوية فى حدود فهم الطالب ورصيده اللغوى. كما أن عليه ألا ينتقل بين هذه البدائل قبل أن يثق تمام الثقة بأن الدارسين قد استوعبوا كلا منها واستطاعوا ممارستها أمامه.

ويستطيع المعلم التدرج فى تقديم المحادثة فى هذا المستوى، فالموضوعات تبدأ فى الاتساع، والمواقف تبدأ فى التنوع، والبدائل المختلفة للاستجابات تبدأ فى الظهور، والرصيد اللغوى يبدأ فى الازدياد.

(ب) المستوى الثاني: وهو أعلى درجة من سابقه، تدور المحادثة فى هذا المستوى عادة حول موضوعات أوسع، وقضايا أعقد، ومواقف أكثر تجريداً. وتدور المحادثة فى هذا المستوى حول موضوعات وأفكار الطلاب فى نصوص معينة يستخلصون منها أفكاراً ينسجون حولها، وقضايا يتناقشون فيها، ومشكلات بسيطة يتبادلون وجهات النظر بصددها، كما أنهم يستخلصون منها من المفردات والمصطلحات ما يستطيعون توظيفه، فى هذه المحادثات قد يحفظ الطلاب تعبيرات معينة أو اصطلاحات خاصة من خلال اتصالهم بموضوعات القراءة. إلا أن الأمر لا يقتصر على حفظ هذه التعبيرات واستظهار هذه المصطلحات. وإنما يتعدى ذلك إلى التوظيف الحقيقى والمستمر والذى من شأنه أن يُربى الثقة فى نفوس الطلاب.

واتصال الطلاب بالنصوص هنا يمكن أن يتم أيضا على مستويين:

أولهما: مقروء يتصل الطلاب فيه بنصوص مقروءة يشتقون منها أفكاراً ويستخلصون معانى، ويحفظون ألفاظًا وتعبيرات، وذلك عن طريق قراءتهم لنصوص معينة يستطيعون العودة إليها عند الحاجة لتأكيد شئ، أو استيضاح أمر. . وثانيهما: مسموع يتصل الدارسون فيه بنصوص تتلى عليهم، إما من المعلم، أو من شريط مسجل، ثم تلقى عليهم عدة أسئلة يستخدمون مادتها بعد ذلك فى إدارة محادثات بينهم. وهنا يفضل أن يسجل المعلم على السبورة ما يراه ضروريًا للطلاب فى أداء المحادثة، من نصوص يستمعون إليها. كأن يكتب لهم أسماء الأشخاص الذين يدور بينهم الحوار فى النص



المسموع، أو أن يكتب لهم مفردات الاصطلاحات الصعبة أو التعبيرات الغريبة التى يشعر المدرس بصعوبتها، أو يتوقع عجز الدارسين عن فهمها وتملكها، ومن ثم استخدامها وتوظيفها.

(جـ) المستوى الثالث: وهذا يمثل أعلى مستوى من مستويات المحادثة. فى هذا المستوى يتوقع من الطلاب ممارسة المحادثة بالمفهوم الذى تناولناه للمحادثة، من حيث إنها مناقشة حرة تلقائية حول موضع معين، وبين فردين يتحادثان، الدارس فى هذا المستوى عادة يكون ذا خبرة لغوية واسعة، وقدرة على استخدام التراكيب النحوية استخدامًا صحيحًا، وفهم الصيغ المختلفة للتعبير الواحد، والهدف الرئيسى من تدريس المحادثة فى هذا المستوى هو تنمية قدرة الدارسين على الأصالة فى التفكير والتلقائية فى التعبير، والحرية فى استخدام البدائل، ووضع كل منها الموضع الصحيح.

والمحادثة هنا تتخطى حدود الحفظ والتلقين، أو تكليف الدارس بالتكرار بين طالبين أو أكثر. قد تدور حول مجموعتين من الطلاب تتبنى كل منهما وجهة نظر معينة. تدافع عنها وتتبادل بين أفرادها مختلف الآراء.

والمعلم فى هذا المستوى يتعدى دوره إلقاء الحوار حتى يقلده الطلاب ـ إنه مجرد موجه للحديث، يرقب مجراه ويضبط حدوده، ويصحح أخطاءه، ويوجه تيار الفكر فيه.

توجيهات عامة فى تدريس المحادثة:

سواء دارت المحادثة فى المستوى الأول أو الثانى أو الثالث ينبغى مراعاة عدة أمور منها:

١- الرصيد اللغوى: إن الشرط الأول لإدارة محادثة فى أى مستوى من المستويات الثلاثة أن يكون لدى الطلاب رصيد لغوى يسمح بالمحادثة فى حدود الموضوع المطروح. أو القضية المثارة.

٢- تعليم المفردات والتراكيب: ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد. إن اللغة أكثر من مجرد مفردات، إنها أيضا تراكيب. ـ ولا يمكن لنا أن نتصور طالبًا لا يعرف من التراكيب اللغوية أو أصولها ما يستطيع به صياغة جملة، أن يقدر على المحادثة. من هنا نقول. إن القدرة على التعامل بالمفردات السابقة،

ووضعها فى تراكيب مناسبة، أمـران يرتبطان ارتباطًا وثيقًا بالثروة اللغوية عند الدارسين.

٣- التدرج فى مـوضوع المحادثة: ينبـغى أن يتدرج المعلم فى تقـديم المحادثة، وفى ضوء الحديث عن المستويات الثلاثة السابقة يمكن القول إن طبيعة مواقف المحادثة تختلف من مستوى لآخر. فهى فى المستوى الأول تدور حول شؤون الحيـاة اليومية، وفى الثـانى تدور حول موضوعـات وصفية إلى حـد ما، أو قضـايا بسيطة وفى الثـالث تدور حول مـواقف تجريدية إلى حد كـبيـر حيث تتناول قضايا يكثر فيـها الجدل وتتباين فيها وجهـات النظر، وتتعدد مجالات النقاش.

٤- البعد عن الكليشيهات: ينبغى أن يتحرر المعلم فى تدريس المحادثة من تكرار العبارات والاصطلاحات النمطية التى يجدها الدارس فى كل كتاب، ينبغى أن يقدم المعلم للطلاب أنماط الحـديث العادية التى سوف يسـتمعون إليـها والتى سوف يستخدمونها فى حياتهم.

٥- تنمية الثروة اللغوية: تكوين رصيد من الكلمات والتراكيب عند الطلاب أمر لا بد منه حـتى يستطيع هؤلاء الطلاب القيام بالمحـادثة بالشكل المراد. ومن أجل تكوين هذا الرصيد يستطيع المعلم القيام بعدة أمور منها:

* أن يلفت أنظار الطلاب للكلمات الجديدة.

* أن يستنبط منهم معنى هذه الكلمات قـبل أن يتطوع بشرحها، ذلك أن من المهارات الأساسـية فى تعلم اللغات الأجنبيـة أن يكون الطالب قادرًا على فهم الكلمة من السياق.

* أن يطلب من الطلاب تخـصيص كـراسة لتـسجيل الـكلمات والتـراكيب الجديدة.

* ألا يتردد المعلم فى ذكر البدائل اللغوية للمواقف المختلفة.

* أن يشـجع الـطلاب لأن يعـرضـوا الكلـمـات الجـديدة التى تعـلمـوها ويستـخدموها فى سـياقات جـديدة. ذلك أن تثبيـت هذه الكلمات رهن باستخدامها وتوظيفها كلما جدت مواقف تناسبها.

* وأخيرًا ينبـغى أن يشجع المعلم الدارسين، وخاصـة فى المستويات الأعلى على القراءة الموسعة.

٦- **تنمية القدرة على المجاملة:** من المهارات الأساسية الواجب تنميتها عند الطلاب القدرة على المجاملة. وهذا يعنى عدة أمور من أهمها: أن يكون الطالب قادراً على معارضة الآراء بطريقة لا تجرح مشاعر المتحدثين، أو تنال من قدراتهم، ومنها أيضًا أن يكون قادراً على الإبانة عن مشاعر الود، ومظاهر الاهتمام بكلام المتحدثين، والمعلم مطالب بأن ينمى هذه المهارات عند الطلاب حيث إنها مطلب رئيسى للنجاح فى إدارة محادثات فى المجتمع الخارجى.

٧- **الانتقال للمجتمع الخارجى:** من أهم المشكلات التى تواجه المعلمين فى تدريس المحادثة تحقيق الانتقال من موقف مضبوط محكوم بمتغيرات كثيرة إلى موقف حر ينطلق فيه فى المجتمع الخارجى. هذا الانتقال ينبغى أن يتم بتدرج وبهدوء فضلاً عن توفير الإمكانات اللغوية عند الطلاب بالشكل الذى يسمح بهذا الانتقال، وبالطريقة التى لا تجعل الطالب متردداً فى المبادرة بالحديث أو جريئًا لأدائها، أو خائفًا مما ينتظره فى المجتمع الخارجى من سخرية.

٨- **التدرج فى اختيار التراكيب:** ينبغى عند تأليف نصوص للمحادثة فى المستويات الأولى التدرج فى اختيار التراكيب اللغوية.

٩- **فن إلقاء المحادثة:** لا ينبغى قبل أن يلقى المعلم المحادثة أن يحدد مقدمًا اسم الطالب الذى سيتلوها وراءه. أو اسم الطالبين اللذين سيقومان بتمثيلها، ذلك أن مثل هذا التحديد المسبق يعطى لباقى الطلاب وسادة مريحة ينامون عليها. إن على المعلم أن يلقى المحادثة أولاً، أو يسمعهم هذه المحادثة مسجلة على شريط. ثم يطلب التطوع لأداء المطلوب. فإذا لم يقم من بين الدارسين أحد كان عليه أن يحدد من يريد

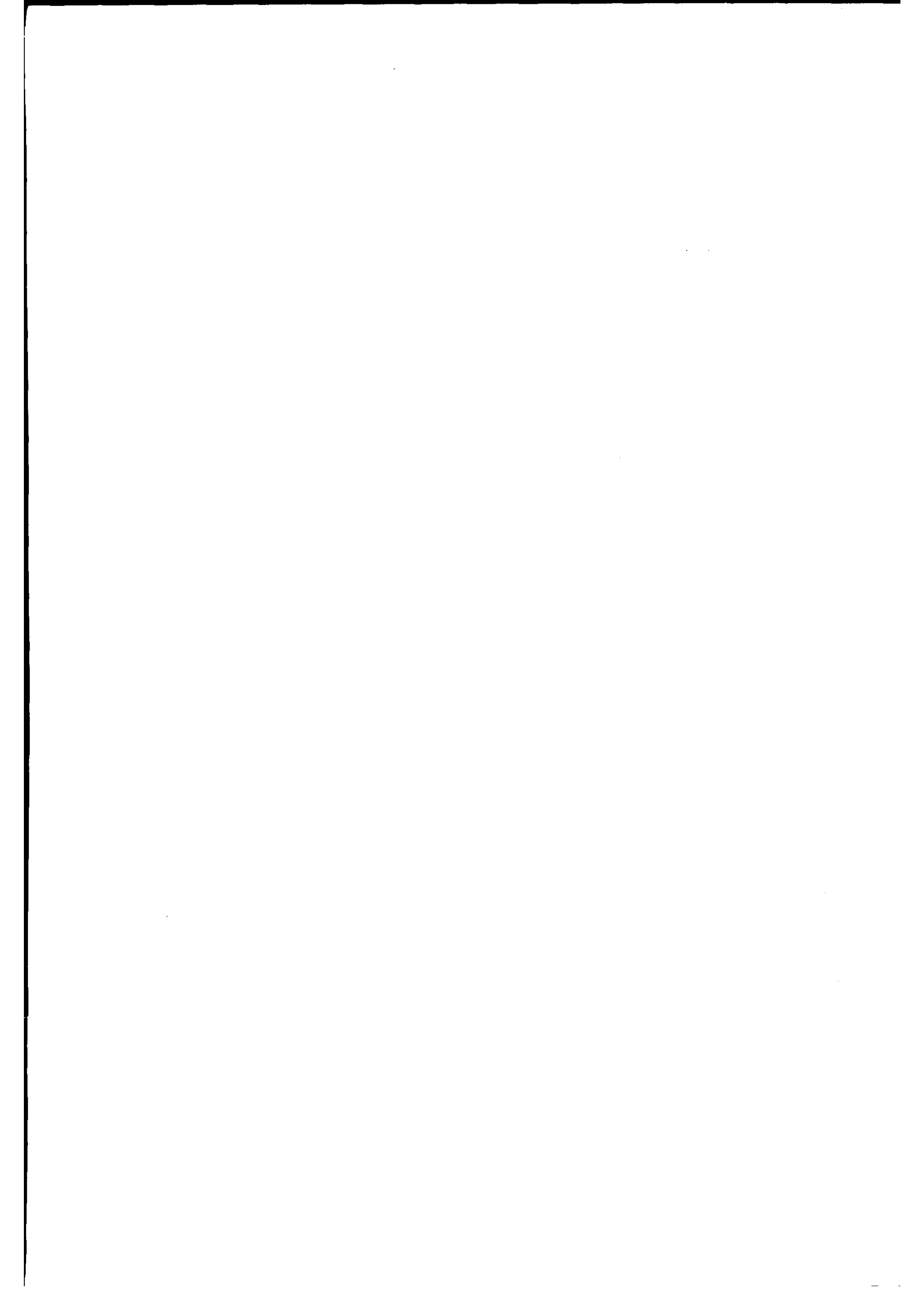
١٠- **تصحيح الأخطاء:** ولما كان الهدف الأساسى من تدريس المحادثة تنمية قدرة الطلاب على المبادرة، والتعبير المنطلق عما بأنفسهم بدون قيود أو حواجز، يصبح من اللازم على المعلم أن يكون يقظًا فطنًا وذكيًا فى تصحيحه. إن تصحيح الخطأ أمر لابد منه حتى لا يثبت الدارس عليه، ظنًا منه بأنه صحيح لمجرد أن المعلم تجاوز عنه. ولكن الذى لابد منه أيضا أن يكون هذا التصحيح بشكل لا يحرج الطالب أو ينال من قدراته أمام زملائه. والأسلوب المقترح هنا لتصحيح الخطأ أن يزج المعلم بالعبارة الصحيحة عندما يخطئ فيها الطالب دون أن يعلق المعلم أو يشرح للطلاب أسباب هذا التصحيح.

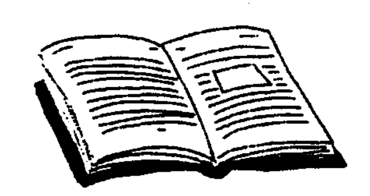
الباب الخامس

(٥)

تدريس القراءة







الفصل التاسع عشر

طبيعة القراءة ومفهومها

طبيعة عملية القراءة:

أرجو أن تتخيل ما تقوم به عينك من حركات. وما يدور فى عقلك من عمليات، وأنت تقرأ صفحات هذه الدراسة . . . ماذا يحدث؟ تتحرك عينك على السطر من اليمين إلى اليسار فى حركات منتظمة تتوقف خلالها عددا من المرات. وفى كل مرة تقف فيها عينك تستقبل انطباعات معينة عن المادة المضبوطة أمامك. ولكل وقفة منطقة نسميها «حيز التوقف». تلتقط عينك ما يقع فى هذا الحيز من كلمات، وتعجز أحيانا عن أن تلتقط ما يقع بعيداً عن هذا الحيز من كلمات. . أى أن الكلمات البعيدة عن حيز التوقف تكون فرصتها من التعرف أقل من تلك التى تقع فى الحيز المباشر للتوقف. وإن كان بعض هذه الكلمات قد تم تعرفه فى وقفات سابقة. وبعضها قد تتعرفه فى وقفات تالية.

تأمل الآن ما يحدث عندما تقف عينك على السطر. . هل تقف أمام كل كلمة تتعرف مكوناتها حرفا حرفا. وتنطق أصواتها ثم تصمها على بعضها البعض لتقرأها ؟ هل تتعرف الكلمات كلمة كلمة، فتقف عينك على السطر الواحد عشر مرات أو أكثر ؟ أو أنك تتعرف الكلمات أو مجموعات الكلمات كوحدات تقل أو تكثر فى كل وقفة على حدة ؟ الذى يحدث هو أن بصرك يقع على منطقة تقع إلى الداخل قليلا من أول السطر فتلتقط عينك عددا من الكلمات (كلمتين أو ثلاث عادة). تقفز بعدها إلى وقفة أخرى تلتقط فيها عددا آخر من الكلمات وهكذا. . وتستغرق العين فى كل فقرة فترة من الوقت، ثبت أنها ١/٤ ثانية فى المتوسط، وتتزايد سرعة هذه القفزات كلما تكررت الكلمات التى تقرأها أو كانت مألوفة لديك. . . وفى مقابل هذا تستغرق العين وقتًا أطول أمام بعض الكلمات، كأن تحاول الربط بين الجمل، أو التأمل فى بعض المعانى . . . بل قد تتخلل هذه العملية فترات تتوقف عينك عن القراءة فيها. . . وذلك عندما تمعن التفكير فيما بين يديك من عبارات، أو تسترجع ما تثيره هذه العبارات فى ذهنك من آراء وخبرات. ثم تنتبه فتعود إلى حيث وقفت وهكذا دواليك.

تسير عينك على امتداد السطر الواحد بهذه الطريقة حتى تصل إلى نهاية السطر. فتقوم العين بعد ذلك بحركة رجعية من آخر السطر على أقصى اليسار، إلى أول السطر الذى يليه، وذلك أيضا بحركة منتظمة لا تخطئ عينك فيها عادة الوقوف على السطر الجديد.

ولعلك لاحظت أنه فى أثناء الطريق تسقط عادة بعض الكلمات فتعجز عن أن تتعرفها وقد لا يؤثر هذا فى التقاطك الفكرة التى تدور حولها الجملة. أنت بذلك تعوض أوجه النقص التى تصادفها فى المادة المطبوعة، فتكمل الكلمة ناقصة الحروف، وتضع النقط على بعض الحروف المجردة، وتسد الفراغات التى تبدو فى بعض المواقف ... وهكذا.

هذه العملية البصرية بمختلف خطواتها تعتبر النصف الأول المكون لعملية القراءة، وتسمى بالتعرف. يبقى بعد ذلك النصف الثانى من عملية القراءة وهو ما يسمى بالفهم.

خصائص القارئ الماهر:

فى ضوء العرض السابق لطبيعة عملية القراءة تم استخلاص الصفات الآتية للقارئ الماهر:

١- القدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية.

٢- القدرة على تعديل السرعة فى القراءة، بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة. والغرض من قراءتها.

٣- القدرة على التحكم فى المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم منها ما يلائم المناشط التى يقوم بها.

٤- القدرة على تذكر ما سبق قراءته وربطه بما يليه. واستنتاج أفكار الكاتب الرئيسة ومعرفة الهدف الأساسى الذى يرمى الكاتب إليه.

٥- القدرة على التمييز بين المادة اللغوية التى تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلية. وتلك التى لا تستدعى أكثر من اهتمام عابر.

وهناك قدرات عامة أخرى حسية ونفسية يتميز بها القارئ الماهر منها: سلامة الصحة العامة، وقوة البصر، والثبات الانفعالى، والذكاء، والقدرة على التركيز،

والانتباه القوى لممارسة القراءة، والاهتمام بفحوى المادة (صلاح عبد المجيد العربى، ٦، ص١٠٤).

ويتناول (جراى) خصائص القارئ الجيد من حيث الاتصال بالمادة المطبوعة فيبين أن هناك عدة مهارات لابد أن تتوافر عند القارئ حتى يصير قارئا جيدا. هذه المهارات هى:

* اتجاه واع للقراءة.
* دقة واستقلال فى تعرف الكلمات.
* مدى التعرف على درجة معقولة من السعة.
* حركات تقدمية من العينين على السطر.
* الاقتصار فى الحركات الرجعية على ما هو ضرورى.
* حركة رجعية دقيقة فى آخر السطر إلى أول السطر الذى يليه.
* مزج الكلمات المفردة ومجموعات الكلمات فى الأفكار التى تمثلها.
* قدرة على تفسير هذه الأفكار.

مفهوم القراءة:

يقودنا هذا إلى الوقوف على تعريف إجرائى للقراءة. وقد تبنت الرابطة القومية لدراسة التربية فى أمريكا المفهوم التالى لعملية القراءة: إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة.. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية. وينبغى أن تنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا. إنها نشاط ينبغى أن يحتوى على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات. إن القراءة، إذن، نشاط يتكون من أربعة عناصر: استقبال بصرى للرموز، وهذا ما نسميه بالنقد.. ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصور لتطبيقاتها فى مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل.

القراءة، إذن، تعرف وفهم ونقد وتفاعل، إنها نشاط عقلى يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها. وتشتمل هذه المكونات الأربعة على عدد من المهارات.



أهداف تعليم القراءة:

يستهدف تعليم القراءة عدة أهداف من أهمها:

١- أن القراءة هى أولى المهارات الثلاث التى يجمع المجتمع الإنسانى على حق الفرد فى تعلمها.

٢- أن التربية المستمرة، والتعلم مدى الحياة، والتعليم الذاتى شعارات لا تتحقق فى حياة الإنسان إلا إذا كان قادرا على القراءة. إنها أنشطة تعتمد على كمية ونوع ما يقرؤه.

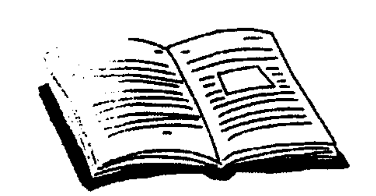
٣- إن المجتمع الإنسانى المعاصر مجتمع متعلم يصعب تصور عمل مهارى فيه لا يتطلب القراءة إن الإنسان. محاط بكثير من أوجه النشاط التى تستلزم القراءة، حتى يحقق ما يريد وحتى يتكيف مع المجتمع ويؤدى وظيفته.

٤- إن القراءة هى المهارة التى يستطيع الطالب من خلالها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية وملامحها.

٥- والقراءة مهارة يستطيع الطالب بها تحقيق قدر من الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ بما هو أجدى . . .

٦- وأخيرا . . . فإن القراءة هى المهارة التى ينميها الطالب وحده بعد أن يترك المعهد . . ليس ثمة أدعى للتقدم فى القراءة مثل القراءة . .

الفصل العشرون



القراءة ومهاراتها

أولا: القراءة فى المرحلة الابتدائية:

تنقسم القراءة عدة أقسام بحسب الأبعاد التى ينظر إليها فى التقسيم، فالقراءة تنقسم أحيانًا بحسب الشكل الذى تتم به أو بحسب الهدف منها.

وتنقسم بحسب الشكل الذى تتم به إلى نوعين: القراءة الصامتة، القراءة الجهرية.

(١) القراءة الصامتة: أخذت القراءة الصامتة عناية زائدة وانتشرت بصورة واسعة فى المدارس وبصفة خاصة فى المرحلتين الإعدادية والثانوية. أما فى المرحلة الابتدائية فالاهتمام بالقراءة الصامتة لا يظهر إلا فى الصفوف الثلاثة الأخيرة منها، بعكس الصفوف الثلاثة الأولى التى ينبغى أن يكون نصيب القراءة الجهرية فيها أوفى وأعلى، حيث تأخذ القراءة الجهرية من الوقت المختص لتعليم القراءة فى الصف الأول الابتدائى ٧٥ ٪ وفى الصف الثانى ٥٠ ٪ وفى الصف الثالث ٢٥ ٪ وهكذا تتضاءل نسبة الوقت المخصص لتعليم القراءة الجهرية سنة بعد أخرى.

وتبدو أهمية القراءة الصامتة فى تعليم القراءة فى الوقت الحاضر للأمور الآتية:

١- تستخدم القراءة الصامتة لأغراض كثيرة داخل المدرسة وخارجها وقد بلغت نسبة المواقف التى يستخدم فيها الفرد القراءة الصامتة ٩٥ ٪ من المواقف التى تستخدم فيها الفرد القراءة بصفة عامة. ومواقف القراءة الصامتة تستلزم هذا النوع من القراءة، ومن الصعب أن تستخدم القراءة الجهرية فيها.

٢- إن القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية فى كثير من الدراسات لأن القراءة الجهرية تستوجب ـ علاوة على مهارات القراءة الصامتة ـ مهارات

الإلقاء ومخـاطبة الجمهـور ... إلخ. وهذه المهارات تتطلب وقتًـا أكثر بالضرورة؛ ولذلك تستحسن القراءة الصامتة فى حالة الدراسة والمذاكرة.

٣- إن القراءة الصامتة ضرورية لمواجـهة الكمية الهائلة من المعارف والكتب التى تطرحها المـطابع كل يوم، وما لم يدرب الفرد على القراءة الصـامتة السريعة فإنه لن يستطيع أن يساير ركب المعرفة والتقدم فيها.

٤- تبدو أهمـية القراءة الصامـتة واضحة فى هـذه المواقف التى تستلزم من الفرد أن يتيح الفـرص للآخرين كى ينعموا بنوع من الراحـة. والطمأنينة ويكفى أن نضرب مثلا لهذه المواقف بما يلى:

* موقف القراءة فى وسيلة مواصلات عامة.

* موقف القراءة بجانب مريض.

* موقف القراءة بجانب نائم.

* موقف القراءة لخطاب.

(٢) القراءة الجهرية: إن القراءة الجهرية شكل من أشكال الاتصال اللغوى، وهى تسمح للفرد بأن يعبر عن نفسه.

وفى القراءة الجـهرية ينبغى أن يسـيطر الأطفال على كل مـا هو ضرورى للقراءة الصامتـة من إتقان مهارات التعرف ومهـارات الفهم، وتتطلب القراءة الجهرية مهارات خاصة فى النطق، وهى التعبير عن المواقف والحالة الانفعالية للكاتب .... الخ. ولذلك يعد بعض الدارسـين القراءة الجهريـة مهارة من مهـارات القراءة وليست شكلا من أشكالهـا، أو ليست نوعا من أنواعـها.. وأيا كان الأمر، فلكى يتمكن القارئ من القراءة الجهرية الجيدة لابد أن ينطق نطقًا سليـما، ولابد من الطلاقة، ولكى يقنع المسـتمعـين بصوته لابد له من التعـرف الصحـيح والفهم الدقـيق لما يقرأ، ولا يمكـن الفصل بين التـعرف والفهم إذ لو اكتفى القارئ بالتعرف فسـتصبح القراءة جوفاء لا يجاوز تأثيرها حنجرة القارئ.

والقراءة الجهرية ذات أهداف ثلاثة رئيسة هى:



١- الهدف التشخيصى:

ويظهر هذا الهدف فى أن المدرس يستطيع أن يضع يده على مواطن الضعف فى النطق لدى التلميذ القارئ.

وحين يشخص المدرس مواطن الضعف لدى تلميذ ما يصبح قادرا على توجيهه، ووضع برنامج العلاج المناسب.

٢- الهدف النفسى:

ويظهر الهدف النفسى فى أن التلميذ القارئ، يشعر بالثقة فى نفسه حين يقرأ جهرا مخاطبا زملاءه ومتخطيًا حواجز التردد والخوف والخجل التى تقف عقبة أمام الفرد فى مستقبل حياته، فالفرد المتردد الخجل يواجه الأمور فى الغالب بالهروب منها والنكوص عنها ولهذا نعتقد أن مواقف الجهرية فى المدرسة تتيح للتلميذ أكبر فرصة لكى يعبر عن نفسه، وكى يثق بها.

٣- الهدف الاجتماعى:

ويظهر الهدف الاجتماعى فى أن التلميذ القارئ يتدرب منذ البداية على مواجهة الجمهور والتحدث معهم والتفاعل معهم بصفة عامة، وهو بهذا يكتسب عدة صفات مفيدة فى أثناء القراءة الجهرية من هذه الصفات.

احترام مشاعر الآخرين وآرائهم، والتعاطف معهم علاوة على مواجهة المواقف العامة التى تتطلب إبداء الرأى.

مهارات القراءة فى المرحلة الابتدائية:

لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ترتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة عملية القراءة فى هذه المرحلة كما ترتبط فى ذات الوقت بمستوى النمو الفكرى واللغوى للتلميذ، ولأن لكل مرحلة مهاراتها الخاصة، لذلك ينبغى أن تكون هذه المهارات محل اهتمام المربين والمعلمين بحيث يسيطر عليها التلاميذ فى هذا الوقت تعبر عن مطالب نموه، والتأخير فى مواجهة هذه المطالب يؤثر سلبيا على نمو التلاميذ فى المراحل التعليمية التالية، كما أنه يشعر بالإحباط فى حين يواجه بمطالب جديدة فى مراحل متقدمة لم يستعد لها من قبل.



وتعلم القراءة عملية نمو متدرجة، تعتمد كل خطوة فيها على الكفاية فى المهارات الأساسية؛ ولذا ينبغى أن تكون هذه المهارات مستمرة ومتتابعة لتحقيق أقصى نجاح ممكن، وهذا يعنى بالدرجة الأولى - أنه لابد من التدريب المقصود والمنظم لمهارات القراءة.

وفيما يلى تقدم بعض المهارات الخاصة بجانبى التعرف والفهم فى القراءة.

(أ) مهارات التعرف:

التعرف هو إدراك الرموز المطبوعة بصريا ويضيف البعض إلى الإدراك البصرى فهم المعنى، ويذكر أنه لا فائدة من مجرد الإدراك البصرى بدون فهم المعنى ففهم المعنى جزء أساسى فى التعرف ومن أهم مهارات التعرف:

١- الإدراك البصرى للحروف.

٢- التمييز بين الحروف بصريا.

٣- معرفة اسم الحرف.

٤- الإدراك السمعى للحروف.

٥- التمييز بين الحروف سمعيًّا.

٦- الربط بين صوت الحرف وشكله.

٧- تمييز الكلمات.

٨- تعرف الحروف التى تكتب ولا تنطق.

٩- تعرف الحروف التى تنطق ولا تكتب.

(ب) مهارات الفهم:

الهدف من كل قراءة فهم المعنى أساسًا، والخطوة الأولى فى هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وربط الخبرة بالرمز أمر ضرورى، ولكنه أول أشكال الفهم. ويستطيع القارئ الجيد أن يفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع كله، والفهم فى القراءة يشمل الربط الصحيح بين الرمز.

والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد فى الأنشطة الحاضرة والمستقبلة.

والنمو المستمر فى عملية القراءة ذو أشكال كثيرة، والهدف من هذا هو فهم الأفكار ويعتمد النجاح فى هذا الأمر على:

١- دافعية مناسبة.

٢- وخلفية واسعة من المفاهيم.

٣- مهارات الإدراك الكلية وتعرفها.

٤- القدرة على الإدراك فى وحدات فكرية ....

ومن أهم مهارات الفهم:

١- إعطاء الرمز معناه.

٢- فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.

٣- القراءة فى وحدات فكرية.

٤- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.

٥- فهم المعانى المتعددة للكلمة.

٦- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها.

٧- القدرة على إدراك التنظيم الذى اتبعه الكاتب.

٨- القدرة على الاستنتاج.

٩- القدرة على فهم اتجاه الكاتب.

١٠- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.

١١- القدرة على تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية وغرض الكاتب والحالة المزاجية له.

١٢- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها فى ضوء الخبرة السابقة.

مراحل تعليم القراءة:

(أ) مرحلة تنمية الاستعداد لتعلم القراءة:

ويعتمد النجاح فى هذه المرحلة على عدة عوامل وهى:

١- النمو العقلى: ويتمثل فى القدرة على تذكر أشكال الكلمات، والقدرة على التفكير المجرد، والعمر العقلى.

٢- النمو الجسمى: ويتمثل فى الصحة العامة والبصر والسمع.

٣- نمو الشخصية: ويتمثل فى الثبات الانفعالى والعادات الحسنة التى تساعد على التكيف بالبيئة المدرسية ودور المعلم هنا هو معرفة الذين تكون لديهم الاستعداد للقراءة، والذين لم يتكون لديهم الاستعداد ومحاولة تكوين هذا الاستعداد عندهم.

(ب) مرحلة البدء فى تعليم القراءة:

إن السن المناسبة للبدء فى تعلم القراءة لا تقل عن ست سنوات عقلية، والوصول إلى هذه السن أمر فى غاية الأهمية للبدء فى تعليم القراءة.

ومن المشكلات فى هذه المرحلة كيفية البدء مع التلاميذ فى تعليم القراءة واختيار المواد المناسبة والتأكد من سيطرة التلاميذ بصريا على مجموعة من المفردات والتراكيب اللغوية. وفى هذه المرحلة يكرس وقت أكبر للقراءة الجهرية ؟ ووقت أقل للقراءة الصامتة.

(جـ) النمو السريع لمهارات القراءة:

وتشمل هذه المرحلة برنامج تعليم القراءة للصفين الثانى والثالث من المرحلة الابتدائية، وفى هذين الصفين ينبغى أن تؤسس عادات ومهارات القراءة الأساسية ويؤكد على الفهم ويدرب على وسائل تعرف الكلمات وتحليلها إلى عناصرها، وفى نهاية هذه المرحلة ينبغى أن يكون التلميذ قادرًا على فهم الكلمات الغريبة، ومن الأهداف أو المهارات الأساسية فى هذه المرحلة أيضا تنمية الميل إلى القراءة، وتشجيع التلاميذ على القراءة الواسعة فى المجالات المختلفة.



(د) القراءة الواسعة:

وتشمل هذه المرحلة الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ويركز برنامج القراءة عادة فى هذه الصفوف على القراءة الواسعة التى توسع خبرات التلاميذ وتعمقها، وعلى الرغم من أن المهارات الأساسية للتعرف والفهم ينبغى أن تحصل فى الصفوف الثلاثة الأولى إلا أنه من المهم تنمية وتحسين هذه المهارات فى هذه الصفوف الأخيرة. وينبغى أن تحتل القراءة الصامتة مكانتها فى هذه الصفوف، وتأخذ معظم وقت تعليم القراءة.

ومن المهارات التى ينبغى أن تعلم فى هذه الصفوف تدريب التلاميذ على تحديد المعلومات المطلوبة من المراجع والكتب، وذلك باستخدام فهارس المراجع والكتب، وأدلة دوائر المعارف... إلخ، كذلك فإنه ينبغى أن توجه عناية خاصة فى هذه الصفوف للمهارات المطلوبة للقراءة من أجل المتعة والتسلية، والقراءة المستقلة سواء داخل المدرسة أم خارجها.

(هـ) صقل أو تنقية القراءة:

وتشمل هذه المرحلة برامج تعليم القراءة بعد المرحلة الابتدائية أى الإعدادية، والثانوية والجامعية، وفى خلال هذه المرحلة هناك حاجة ملحة للإرشاد المستمر فى القراءة، ومن أهم مجالات الإرشاد المهارات المطلوبة للدراسة. فهناك بعض التلاميذ الذين ليست لديهم القدرة الكافية للدراسة فى بعض مجالات المعرفة المختلفة، كالطبيعة والكيمياء، والرياضيات، .. إلخ، وهم فى حاجة ملحة إلى التدريب على استخدام مهارات الدراسة فى هذه العلوم. وحينما يصل التلميذ إلى المستويات العليا من التعلم، كما تزداد صعوبتها.

القراءة فى المرحلتين الإعدادية والثانوية:

أ- فى المرحلة الإعدادية:

من أهم أهداف القراءة فى هذه المرحلة أن يقرأ التلميذ قراءة صحيحة هادفة، يتوافر فيها عنصرا السرعة المناسبة، والفهم الصحيح، مع التدرج فيها تبعا لاطراد النمو اللغوى، وأن يقدر على التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الجزئية، فيما يقرأ، ويتضح من هذا الهدف ما للقراءة من أهمية، إذ هى أول عنصر فعال من عناصر

الاتصال والفهم،ومن المقرر أن التلميذ فى نهاية الصف السادس من المرحلة الابتدائية قد وصل إلى مستوى معين فى القراءة.

إذن فعلى مدرس المرحلة الإعدادية أن يعمل على السير فى استكمال وتنمية قدرة التلميذ على القراءة السريعة الواعية الفاهمة، متدرجًا فى ذلك بحسب تدرج النمو اللغوى للتلميذ، مع إكسابه القدرة على التمييز بين المعانى الكلية والمعانى الجزئية، ويلاحظ أن هذا الهدف يركز على ثلاثة أبعاد للقراءة، وهى القراءة الصحيحة السريعة المناسبة، والفهم السريع المناسب، والتمييز بين المعانى الكلية والمعانى الفرعية، ويستطيع المدرس أن يحقق هذه الأبعاد فى صفوف هذه المرحلة فى كل درس من دروس القراءة، وأن يضيف إلى ذلك تدريب التلاميذ على تذوق المقروء بقدر طاقتهم ومطالبتهم بالحكم عليه والانتفاع بما قرءوه فى حل مشكلاتهم.

وأما الطريقة التى يمكن أن يسلكها فى درس القراءة الصامتة فتتلخص فيما يلى:

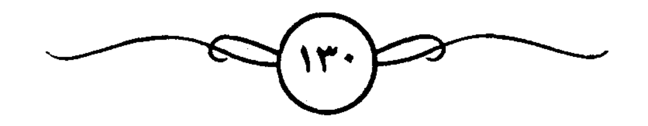
(١) يختار المدرس موضوعه، وبعد أن يهيئ الجو المناسب له، ويثير دوافع التلاميذ نحوه، يطلب من تلاميذه قراءته قراءة صامتة سريعة، مع فهم المعنى، ويحدد لهم قدراً من الزمن مناسبًا.

(٢) مناقشة الموضوع عن طريق أسئلة أعدها المدرس فى دقة، للكشف عن مدى فهمهم لما قرءوه، وقد تدون هذه الأسئلة بعناية على سبورة إضافية، أو على سبورة الفصل أثناء فترة القراءة الصامتة، بشرط ألا يصرف ذلك التلاميذ عن التفرغ التام للقراءة، وقد تطبع الأسئلة فى أوراق توزع على التلاميذ عقب الفراغ من القراءة مباشرة، ويراعى فى هذه الأسئلة:

* أن تكون داعية للتفكير فى المقروء، واستنباط المعانى منه، مع تجنب الألغاز والتعمية فى صياغتها.

* ويحسن بالمدرس أن يناقش تلاميذه أثناء ذلك فيما خفى عليهم من معانى الألفاظ والعبارات، والإشارات التاريخية والجغرافية، مع توجيه العناية إلى بيان ما لأفكار الموضوع من صلة بأوضاع المجتمع الذى نعيش فيه.

(٣) يقرأ الموضوع قراءة جهرية، للتدريب على حسن الأداء واستيفاء المناقشة فى بعض الجوانب التى لم تنل حظها من الاهتمام، وقد يكون من المستحسن أن يفرد لذلك عشر دقائق فى نهاية الدرس.



(٤) يطالب التلاميذ فى النهاية بتلخيص الموضوع، أو بتحويله إلى قصة أو حوار تمثيلى، أو إعداده للنقد. وأما فى درس القراءة الجهرية، وفيها تتسع الفرصة للتدريب على صحة القراءة وحسن الإلقاء والأداء وتمثيل المعانى - فتتبع فيه الخطوات الآتية، مع ملاحظة أن تكون القراءة طبيعية ممثلة للمعنى، خالية من التكلف والتصنع وإجهاد الصوت:

* تهيئة التلاميذ للموضوع بإثارة شوقهم إليه.

* قراءة الموضوع قراءة صامتة لمدة قليلة، للإلمام بالمعنى العام.

* مساءلة التلاميذ فى فترة قصيرة للوقوف على مدى فهمهم للأفكار العامة فى الموضوع.

* يقرأ المدرس الموضوع قراءة نموذجية كلما استدعى الموقف ذلك، ثم يقرأ التلاميذ واحدا بعد الآخر بحيث تكون القراءة متصلة تبدأ بالفقرة الأولى فالثانية فالثالثة.. إلى آخر الموضوع، ويرشد المعلم التلاميذ إلى صحة القراءة وإصلاح النطق بشرط ألا يقاطع القارئ أثناء القراءة، وإنما يكون ذلك بعد الانتهاء من قراءة الفقرة، ولا يكتفى المدرس ببيان الصواب، بل ينبغى أن يتبع الطريقة، التى تساعد على تثبيته، ويحسن فى بعض الأحيان الاقتصار على الأخطاء الصارخة، التى تخل بالمعنى حرصًا على تسلسل الفكرة، والانتفاع بأكثر الوقت فى القراءة، ولا بأس من التعرض إلى المناقشات النحوية إذا كانت ضرورية لتثبيت الصواب، والمهم فى درس القراءة بوجه عام أن نجمع فيه بين الاهتمام بالتحصيل والمناقشة فى الجوانب الآلية والفنية فى غير إسراف، ولا شك أن الجوانب الآلية والفنية ضرورية فى درس القراءة: لأنها تساعد على تقوية الأداء وتذوق الأساليب.

ب- القراءة فى المرحلة الثانوية:

أغراضها ومهارتها:

إن الغرض من تعليم القراءة فى هذه المرحلة تعويد التلاميذ القراءة الناقدة، التى تمتاز بالموازنة وإكسابهم القدرة على استخدام المراجع والمعجمات والانتفاع بالمكتبة،

والفهارس، واستخـراج الأفكار الجزئية وتنظيمها عن طريق تكليفـهم عمل ملخصات، وتعيين الـعناصر الأساسية،ووضع عنـوانات لكل قسم من أقسام الموضـوع، والانفعال بالمقروء والانتفـاع بالأفكار والمعانى المستنبطة فى حل مشكلات حـياتهم، ولا يغيب عنا أن للفهم مستويات مختلفة، كذلك للنقد مثل هذه المستويات، فمن مستويات الفهم:

(أ) فهم الأفكار الكلية والجزئية.

(ب) فهم الأفكار الصريحة والضمنية.

(جـ) فهم طريقة العرض واتجاه الكاتب ونبرته الانفعالية. ومن مستويات النقد:

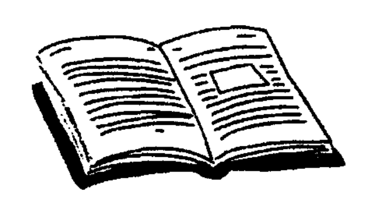
* التمييز بين الحقائق والآراء.
* التمييز بين المسلمات والدعاوى.
* معرفة أنواع الأدلة ومصادرها.

(د) إصدار الأحكام والتعليق عليها.

فالقراءة فى هذه المرحلة بكل ألوانها ترمى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

* تنمية خبرة التلاميذ وترقية مفاهيمهم.
* رفع مستوى معلوماتهم الاجتماعية.
* صقل أذواقهم، وإثارة ميولهم وشغفهم بالقراءة.
* تكوين شخصـيات متكاملة حساسـة قادرة على استخدام خبـرات الأجيال الماضية فى سبيل حياة أفضل.

الفصل الحادى والعشرون



طرق تدريس القراءة

هناك أربع طرق لتعليم القراءة للمبتدئين وهى:

(١) الطريقة الأبجدية: طريقة البدء بالحروف:

تقوم هذه الطريقة على تسلسل الخطوات التالية ؛ السابق منها قبل لاحقه:

١- يتعلم الطفل أولا نطق أسماء جميع حروف الهجاء منفصلا بعضها عن بعض، وكذلك رسمها بصورها المختلفة.

٢- ثم يتعلم نطق ورسم حروف الهجاء مرة أخرى مع الحركات.

٣- ثم يتعلم نطق ورسم حروف الهجاء ممدودة بالألف والواو والياء.

٤- ثم يكون الطفل مما تعلمه سابقا مقاطع يتدرب على نطقها ورسمها.

٥- ثم يكون الطفل مما تعلمه سابقا كلمات يتدرب على نطقها ورسمها.

٦- ثم يكون الطفل مما تعلمه سابقًا جملاً يتدرب على نطقها ورسمها.

وعيوب هذه الطريقة تتلخص فيما يلى:

(أ) أنها تعنى بغير المعنى فى تعلم القراءة حيث تركز عند البداية على معرفة الحروف والمقاطع مما لا يحمل للقارئ معنى يجذبه إلى القراءة ويحببه فيها ويؤدى بها غرضا وظيفيًا يشعر به.

(ب) أن المتعلم بها يمل عملية القراءة وينفر منها لشعوره بعدم إشباعها لأى حاجة من حاجاته.

(جـ) أنها تضيع وقت المدرس والتلميذ فيما لا طائل تحته، حيث إن إتمام خطواتها بالصورة السابقة يستغرق وقتًا طويلاً، فى حين أن عملية القراءة لا تحتاج إلى

معرفة أسماء الحروف وقضاء الوقت الطويل فى التركيز عليها نطقًا ورسمًا، وإنما هى بحاجة فى المقام الأول إلى التعرف على الجمل التامة وإدراك المعانى التى تتضمنها.

(د) تخالف طبيعة الإنسان من حيث إنه يدرك الكل قبل الجزء، فتعلم الحرف - وهو جزء - قبل الجملة - وهى كل - يقلب هذه الحقيقة.

(هـ) تخالف طبائع الأمور من حيث إن الفكرة - وهى تسبق فى وجودها الرمز عمومًا - تأتى فى ذيل عملية تعليم القراءة بعد التعرف على الرمز الكتابى.

وعلى الرغم من تحمل هذه الطريقة لتلك العيوب السابقة فإن لها ميزة خاصة وهى أنها تعود التلميذ على حسن إخراج الحروف من مخارجها وعلى تمييز الحروف والكلمات بعضها من بعض مما لا يجعله يخلط بينها حين القراءة.

(٢) الطريقة الصوتية:

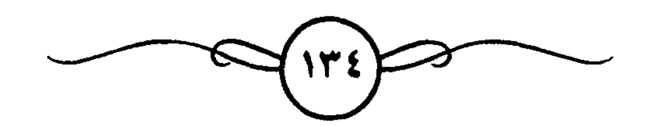
وهى طريقة البدء بالكلمة مع الاعتماد على معرفة أسماء حروفها أو أصواتها.

فى هذه الطريقة يبدأ التلميذ فى تعلمه للقراءة بتقطيع الكلمة المفردة إلى حروفها مسماة بأسمائها أو بأصواتها، ثم نطقها مرة واحدة بعد ذلك. فيقول فى نطق كلمة «كتب» كاف، تاء، باء، كتب أو كاف فتحة كا، تاء فتحة تا، باء فتحة با، كتب، ثم يقوم برسمها بعد ذلك.

هاتان الطريقتان يطلق عليهما أحيانا اسم الطرق الجزئية، لأن كلتيهما تبدأ بتعليم الحروف، وهى الأجزاء التى تتألف منها الكلمات، وقد يطلق عليها اسم آخر هو الطرق التركيبية، لأن العملية العقلية التى يقوم بها التلميذ فى تعرف الكلمة هى تركيب أصواتها من الحروف التى تعلمها وحفظها من قبل.

ومن عيوب هذه الطريقة ما يلى:

(أ) أنها تعود البطء فى القراءة حيث تعود التلميذ من الصغر على نطق الكلمات مجزأة وتجعله ينصرف عن التركيز على كلية الجملة وما تحمل من معنى. وفى هذا ما يعوقه عن متابعة القراءة وسرعة إدراك المعنى من المادة القرائية.



(ب) أنها تستغـرق وقتًا طويلا موجهًا إلى غيـر الهدف الأساسى من تعلم القراءة فهى إذًا مضيعة لوقت المدرس والتلميذ.

(جـ) أنها تحـمل شيئًا من الملل والبـعد عن إشباع حـاجات التلاميـذ ؛ حيث إن الكلمة رغم ما فيها من معنى لا تحمل معنى كاملا.

ومن محاسن هذه الطريقة أنها كسابقتها تساعد الطفل من البداية على التمييز بين الحروف والكلمات، ومن ثم لا يـخلط حينما يقرأ. هذا مع اقتـرابها من العناية بالمعنى الذى يعد عنصراً هامًا فى عملية القراءة.

(٣) طريقة الكلمة: طريقة البدء بالكلمة مع التركيز على صوتيتها

وتعنى هذه الطريقة نطق الكلمة دون تجزىء مع مراعاة صـوتية حروفها كأن ينظر الطفل إلى صورة من الصور فـيدرك معناها وما تدل عليه. ثم ينطق باللفظ المعـبر عنها دفعة واحـدة. ثم بعد ذلك يحلل هذا اللفظ إلى أصوات حروفه على أن يحـاكى رسمه جملة وتفصيلا عندما يحلله إلى أصوات حروفه.

ولا تخلو هذه الطريقة من عيوب أهمها:

(أ) أنها تحـتاج إلى وقت ومجهـود كبيرين من أجل إجـادة نطق ورسم الكلمات التى لم يقع عليها التدريب بالصورة.

(ب) أنها تعوق السرعـة فى القراءة، حيث إن القارئ يتعود بهـا تجزىء الكلمات وتحليلها. ولا شك أن هذا يـحدث على حسـاب المعنى الذى ينبغى التركـيز عليه.

هذا وهى شبيـهة بسابقتهـا من حيث التدريب على تمييز الحـروف والاقتراب من عنصر المعنى فى عملية القراءة.

(٤) طريقة الجملة: طريقة البدء بالجملة

وبهذه الطريقة يبدأ الطفل عملية القراءة بـنطق الجمل التى تفيد فائدة تامة وتتصل بالوظائف الحيـوية بالنسبـة له. ومع الزمن والتدريب يقوم التلـميذ بتـحليل الجمل إلى كلماتها، والكلمات إلى حروفها. ويتـعرف على الكلمات والحروف ويدرك ما بينها من

فروق مما يقدره على تركيب الجمل والكلمات معتمداً على نفسه. ويصاحب تعليم النطق فى هذا كله تعليم الرسم الكتابى.

هاتان الطريقتان يطلق عليهما أحيانًا اسم الطرق الكلية، لأن كلتيهما تبدأ بتعليم الكلمة أو الجملة، ويطلق عليهما أيضا طرق الوحدات المعنوية، ومصدر هذه التسمية أن الطريقتين تعتمدان على وحدة كلية ذات معنى، وقد تسمى هاتان الطريقتان أحيانا بالطرق التحليلية على أساس العملية العقلية التى يعتمدان عليها فى تعرف الكلمة إلى أصواتها.

وتمتاز هذه الطريقة بما يأتى:

١- أنها تساير طبائع الأمور؛ لأن الفكرة تسبق الرمز صوتًا أو رسمًا ولا يمكن أن تؤخذ الفكرة من حرف أو كلمة وإنما تؤخذ دائما من الجملة. ويقتضى هذا أن يبدأ تعليم القراءة بالجملة.

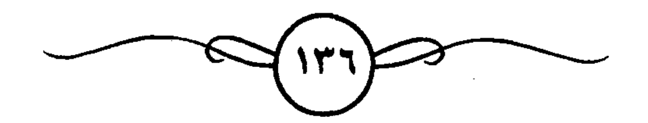
٢- أنها تساير الطبيعة الإنسانية من حيث إن الإنسان يبدأ بإدراك الكل ثم ينتهى بالتفاصيل، فإذا نظر إلى صورة ما بدت أمامه بكليتها أولا، ثم تظهر له تفاصيلها بعد ذلك فيتعرف على ما بها من أخطاء وعدد الألوان التى استخدمت فيها ونحو ذلك. وحيث إن الجملة كل فالبدء بتعلمها مساير لطبيعة الإنسان.

٣- أنها تحقق الهدف الرئيسى من القراءة بأسرع ما يمكن حيث تركز من البداية على فهم المعانى وارتباط بعضها ببعض، فتعود الطفل من الصغر أن يهتم بمعنى ما يقرأ ويبحث عنه. ويساعده على ذلك اتساع مداه القرائى حيث هو لم يعتد الوقوف عند الحروف أو الكلمات بقراءتها مجزأة.

٤- أنها تساعد التلميذ على الانطلاق فى القراءة حيث هو لم يتعود النطق مجزءاً منذ بداية تعلمه بها.

ومع ذلك فإنها لا تسلم من المآخذ التالية:

أولا: إنها تحتاج إلى مدرس كفء يستطيع أن يتخذ من سبل النشاط المختلف والتدريبات المتعددة داخل الفصل وخارجه ما يعين التلميذ على تصور رسم الجمل والكلمات والحروف مجردة عن أى ارتباط آخر حتى تسهل



عليه قراءة ما لم يصادفه فى مواقف التعليم؛ خصوصًا أن أكثر الحروف العربية تتعدد أشكالها باختلاف مواقعها فى الكلمة بدءًا ونهاية وتوسطًا، وأن اللغة الدارجة تختلف عن لغة الكتابة، وأن الطفل كثيرًا ما يخدع المدرس حين يعتمد فى القراءة على تصور المعنى دون أن يستنطق الكلمات به، وأن اللغة العربية تحتاج فى سلامة القراءة بها إلى الشكل وهو خارج عن بنية الحروف والكلمات.

ثانيًا: أنها تعوق الطفل فى التعرف على رسم الكلمات والحروف من حيث إنها تعنى بالمعانى وتوجه الاهتمام إلى الأفكار.

ومن أجل هذا فإن تعليم القراءة بصورة طيبة يستلزم الاستعانة بالطرق المتقدمة جميعها حسب مقتضيات الأحوال وظروف التلاميذ وما بينهم من فروق فردية، بحيث يجمع المدرس ميزات كل منها فى نسق متكامل يجعله أساس طريقته من أجل الوصول إلى قمة الجودة فى عملية القراءة.

طريقة السير فى درس القراءة:

تتم على مرحلتين:

المرحلة الأولى ما قبل درس القراءة: وفيها يقرأ المدرس الموضوع، ويعمق مشكلاته اللغوية، والمعرفية، ويحلها بما يلائم مستوى تلاميذه، ويضع أهداف درسه، على أن تكون: من الموضوع، وعملية قابلة للتنفيذ، وشاملة للجوانب التى يمكن تحقيقها. وهى لا تخرج غالبا من الهدف المعرفى: الذى يتصل بوعى التلاميذ للمعلومات والحقائق التى عرضها الدرس، والهدف السلوكى: وتحته يندرج ما يمكن أن يتكون عن طريق الدرس من شغف بالقراءة وحب الاطلاع والبحث عن مصادر المعرفة.

وأهداف لغوية تتمثل فى: تزويد التلاميذ بما يشتمل عليه الدرس من ثروة جديدة فى الألفاظ والأساليب. وتنمية القوة على القراءة الصامتة بحيث يفهمون ما يقرؤون، وتنمية القدرة على القراءة الجهرية، بحيث تخلو من الأخطاء النحوية، وتمثيل المعنى وتنوعه بتنوع الفكرة، وتذوق الصور والأساليب. ويحدد وسائل درسه، من رسم أو صورة أو مصور أو فيلم أو نحوها. ثم يتخيل نفسه أمام التلاميذ منذ أول الدرس إلى آخره، مفكرًا فيما قد يفاجئه خلاله، وفى كيفية تصرفه إزاء هذه المفاجئات. وهذه هى الصورة الذهنية لمذكرة الدرس، أو الخطة المرسومة له.

المرحلة الثانية مرحلة التنفيذ والممارسة: وتتضمن خطوات الدرس على النحو التالى:

١- **التمهيد**: وهى خطوة إذكاء شوق التلاميذ إليه، وإثارة اهتمامهم به، ويجب فى التمهيد: أن يكون طبيعيا بعيداً عن التكلف، وأن يكون موضوعيا مرتبطا بفكرة الدرس وأن يكون مملوءا بالحيوية، مركزًا سريعًا شيئًا ما، حتى لا يبعث على السأم. ويمهد بذلك للدخول فى الدرس الذى تناول شيئا عنها، كما أن التمهيد ربما بنى على المعلومات السابقة، أو على أسئلة من الحياة، أو الاستثارة ببعض الصور والنماذج ... ومن التمهيد ينتقل إلى إعلان موضوع الدرس، وإلى الخطوة التالية.

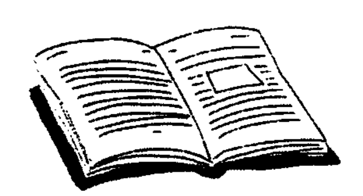
٢- **عرض المادة**: ويبدأ بفتح الكتاب، ثم يطالبهم بما يأتى: قراءة الدرس قراءة صامتة، تقوم على حركات العين مع التفكير، ومع تعيين ما أغمضت دلالته عليهم من ألفاظ وتراكيب، وما يبدو لهم أن يسألوا عنه، ويسأل أسئلة عامة فى فكرة الدرس، يتبين بها ما أفادوا من القراءة الصامتة. ويترك لهم فرصة الأسئلة فيما غمض عليهم، ويدع الفرصة لإجابة من يعرف، وهنا يعلمهم دقة السؤال ودقة التفكير، ودقة التعبير. وهنا أيضا يمكن أن يتكون الكثير من عادات القراءة السليمة، وأن يساعد المدرس على استمرارية النمو فى المهارات والقدرات: اللغوية، والفكرية، والتعبيرية، فإذا لم تف أسئلتهم بالجوانب الغامضة سأل هو ليستوفيها، وخلال ذلك يسجل ما يستحق التسجيل على السبورة من معانى الكلمات والتراكيب.

ينتقل بعد القراءة الصامتة والفهم إلى القراءة الجهرية، وهنا يقسم الموضوع إلى فقراته الأساسية، ويبدأ هو بالقراءة النموذجية للفقرة الأولى، وهذه القراءة ينبغى أن تتسم بما يأتى: الوضوح وإخراج الحروف من مخارجها، الوقوف بحسب الفكرة، والضبط فى أثناء الجملة، والتسكين عند الوقف، وتمثيل المعنى، يقرأ التلاميذ الفقرة واحدا بعد الآخر، وينبه الفصل إلى متابعة القارئ ونقده، ولكن على ألا يخرج ذلك القراءة الجهرية المنطلقة عن مسارها، أو الدرس عن هدفه. حتى تظل استمرارية النمو فى قدرات القراءة الجهرية متخذة طريقها الصحيح، وبعد الفقرة يسأل أسئلة متعددة وأعمق تتناول: موضوعها، والمعانى الجزئية فيها، وتحايل بعضها ويمنح التلاميذ فرصة التأمل فى أسلوب الكتاب وتطويره وخياله واستعادة الفقرة استعادة صامتة، وهنا فرصة

أخرى يشعر الطلاب من خلالها بجمال اللغة، ويتذوقونها، ويسأل فى الفقرة أسئلة منوعة بحيث تتجه إلى الأهداف التى سجلها، ووضعها ثقافية كانت أم فكرية، أم تذوقية، أم لغوية ... ويسجل فكرته الأساسية على السبورة، وينتقل إلى الفقرة الثانية على النمط نفسه، ومع تسجيل موضوع كل فقرة على السبورة.

٣- التقويم: وله وسائل متعددة، منها: الأسئلة التى تستوفى الأهداف التى رسمها لنفسه، تمثيل بعض المواقف، أسئلة التلاميذ بعضهم لبعض: أو أسئلتهم له، تلخيص بعض الفقرات. ولا ينهى الدرس حتى يجعل منه امتدادا للقراءة المنزلية أو المكتبية إلى غير ذلك مما يضمن استمرارية القراءة، وفى ضوء ما تقدم تكتب مذكرة الدرس، مشتملة على تحديد الفصل والفرقة والأهداف والطريقة.

الفصل الثانى والعشرون



توجيهات عامة فى تدريس القراءة

مقدمة:

فيما يلى مجموعة من التوصيات التى قد تسهم فى التخطيط لدرس القراءة. وجدير بالإشارة إلى أن الترتيب الذى ورد فيه ذكر هذه التوجيهات لا يدل على أهمية بعضها على البعض الآخر.

١- تحديد الأهداف وتقسيمها إلى مراحل:

تعلم اللغة عملية تراكمية وتأخذ وقتًا والطلاب عادة يتوقعون أكثر وأسرع مما يخططه المعلمون. ومن ثم وجب تحديد الأهداف بوضوح. وذكر المهارات اللغوية التى يتوقع إكسابها للطلاب فى كل حصة. ولعل ما يستثير دافعية الطلاب هنا تقسيم عملية التدريس إلى مراحل ذات أهداف يعرفها الطلاب أولا بأول.

٢- القراءة المكثفة والموسعة:

ينبغى أن يتضح فى ذهن معلم العربية الفرق بين نوعين من القراءة: الأول ويسمى **القراءة المكثفة**، ويقصد بها ذلك النوع من القراءة الذى يجرى داخل الفصل بهدف تنمية مهارات القراءة عند الطلاب وزيادة رصيدهم اللغوى. وتختار لهذا مواد على مستوى من الصعوبة يدرب الدارس على اكتساب مهارات التعرف والفهم والنقد والتفاعل. ويدور النشاط فى هذا النوع من القراءة تحت إشراف المعلم وفى الفصل الدراسى.

الثانى ويسمى القراءة الموسعة: وتهدف إلى تدعيم المهارات القرائية التى تعلمها الدارس فى الفصل. وتزويده بالقدرة على القراءة الحرة. ويدور النشاط فى هذا النوع خارج الفصل. معتمدا على الطالب. إلا أنه قد يلجأ لاستشارة المعلم فى بعض الجوانب وتدور مواد هذا النوع من القراءة حول موضوعات مبسطة، وقصص قصيرة ذات صلة

باهتمامات الطلاب. وقـد اختير محتواها اللغوى فى ضـوء ما درسه الطلاب فى القراءة المكثفة. وكما سبق القول لكل نوع هدفه ومهارته ومواده.

٣- تدعيم المعلومات السابقة:

ينبغـى توظيف ما يتعلـمه الدارس من معلومـات. أو يكتسـبه من مـهارات فى مواقف جديدة تدعم ما تعلمه، وتقوى ما اكتسبـه. فينبغى على سبيل المثال، ألا تقتصر تدريبات التـعرف على الجديد من المفردات أو التـراكيب، وإنما تمتد لتشـمل أيضا بعض المفردات والتراكيب التى سبق تعليمها.

كما أن تزايد التـدريب على المهارات الميكانيكية حتى آخر الكتـاب قد يغرس فى ضمـير الدارس مفهـوما قاصـرا للقراءة، وقد يجعله أسـير هذه المهارات على حـساب المهارات العقلية العليا.

وقد لا يحـتاج المعلم إلى لغة وسـيطة لو ضَمِن أمرين: أن تـكون الكلمات التى قرأها الطلاب هى مـا تدربوا على سماعـه ونطقه. وأن تكون هذه الكلمات خـالية من مشكلات الكتابة العـربية. أى أن تكون مجسدة لطريقـة نطقها. فلا يكون فيـها حروف تكتب لا تنطق. ولا تنطق فيها أصوات لا تكتب. وذلك بالطـبع فى حدود ما يستطيعه المعلم.

٤- مواد القراءة:

ينبغى عند اختيار مواد القراءة بالعربية مراعاة الشروط الآتية:

(أ) أن تكون باللغة العربية الفصحى. أى لا تحتوى على كلمات عامية.

(ب) أن تلائم اهتـمامات الطلاب ومـيولهم وأعـمارهم. فـلا نقدم للكبـار نصا يمكن أن يقدم للأطفال فيشعرون بالمهانة واستصغار تفكيرهم.

(جـ) أن يحتوى النص على مفردات مرتبطة باهتمامات الطلاب.

(د) أن يبنى لدى الطلاب قيـمة أخلاقية مـعينة أو يعرفهم بنمط ثـقافى إسلامى معـين دون أن يتعـارض مع قيم الطلاب أو يمـتهن ثقـافتـهم. اللهم إلا فى الحالات التى تتعارض فيها هذه القيم مع الثقافة الإسلامية.

(هـ) أن يتدرج النص بالطلاب من حيث كم المفردات والتراكيب ونوعها. فيبدأ بما درسوه شفهيا. وما يستطيعون استعماله فى مواقف الاتصال. ثم ينتقل بهم إلى ما هو جديد. المهم فى الأمر ألا يحتوى النص على مفردات صعبة جدا وتستغرق جهد الدارس فى معرفة معناها. وتضيع عليه لذة تحصيل المعرفة من الصفحة المطبوعة.

٥- ترتيب المهارات:

إن الجدل حول طرق تدريس القراءة هو فى المرتبة الأولى حول الترتيب الذى يجب أن تقدم فيه مهارات القراءة. بأيها يبدأ الدارس؟ وفى أى إطار ينبغى أن يسير ليتعلم كلا منها؟ بعضنا يرى البدء بإدراك الحروف منفصلة وبعضنا الآخر يبدأ بإدراك الكلمة وتعرفها كشكل، والبعض الثالث يبدأ بالجملة.

بعضنا إذن يبدأ بالمهارات الميكانيكية فى القراءة. وبعضنا الآخر يبدأ بالمهارات العقلية.. وعلى المعلم أن يتبنى فلسفة واضحة فى هذا الأمر. وأن يكون ثمة ما يبرر له البدء بمهارات معينة إما فى ضوء خبراته السابقة، أو فى ضوء نتائج أبحاث قرأها أو غير ذلك. وليحكمه فى ذلك عدة معايير من أهمها: ظروف الطلاب ومستواهم فى تعلم المهارات المختلفة، ونتائج نظريات الإدراك والتعلم، والفروق الفردية، فى مجال علم النفس، والظروف المحيطة بالبرنامج. سواء من حيث الفترة الزمنية المحددة للتعلم، أو من حيث المواد التعليمية المقدمة، أو من حيث الإمكانيات والوسائل المتاحة أو غيرها.

٦- تنمية مهارات القراءة الجهرية:

تستمد القراءة الجهرية أهميتها من أهمية موقعها فى حياة الإنسان ونشاطاته فى المجتمع، وللقراءة الجهرية وظائف نذكر منها: تشخيص الصعوبات التى يواجهها الدارس فى تعرف الكلمات، اكتشاف مشكلاته فى النطق، تعرف فهمه للقواعد النحوية، تثبيت الإدراك البصرى للكلمات وتعرفها خاصة فى المراحل الأولى، تدريب الدارس على تمثيل المعنى، وقراءة النص قراءة معبرة؛ مما يكشف لنا عن مدى فهمه لما يقرأ المشكلة هنا هى أننا لا ندرب الدارس عليها جيدًا. إن ما يحدث عادة هو قراءة النص جهراً بعد قراءته سرًا. ومن ثم فالدارسون يعرفون المضمون مسبقا. فلا حاجة إذن للانتباه الشديد لما يقرؤه الزميل.. وما يحدث أيضا هو قراءة النص جهرًا وأمام كل

دارس صورة منه . . . ومن ثم فلا داعى لليقظة لما يقرؤه زميله. حيث يتوفر لهم النص فيرجعون إليه إذا أرادوا . . . والواقع العملى فى الحياة يشهد بغير ذلك. إننا نقرأ قراءة جهرية فى مواطن يكون المستمع فيها عادة على غير علم بما سنقرأ، وليس أمامه النص مطبوعا. كأن نقرأ كلمة فى حفل، أو نلقى قصيدة فى جمع، أو نقرأ بيانا أو محاضرة، أو نلقى تعليمات، أو غير ذلك من مواقف تشد انتباه المستمعين ونجعلهم ينصرفون بكل جهدهم لما يلقى عليهم من تعليمات، أو يقرأ من نصوص والعلاقة هنا واضحة بين تدريس مهارات الاستماع والقراءة الجهرية. ومن أهم مهارات القراءة الجهرية التى يجب تنميتها ما يلى: نطق الأصوات نطقا صحيحا، والتمييز بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا (مثل: ذ، ز، ظ . . . الخ)، التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة. نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا (مثل: ب، ت، ث . . . الخ)، تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة، تكييف طريقة قراءة النص بما يتفق والظروف المحيطة به، رفع الصوت وخفضه بدرجات معبرة، الوقوف الجيد عند المواطن التى تستلزم ذلك.

ومن المواد التى تساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية: القصص القصيرة ذات الحوار بين الشخصيات، والتمثيليات البسيطة، وقراءة التعليمات وغيرها.

٧- مهارات المرحلة الصوتية:

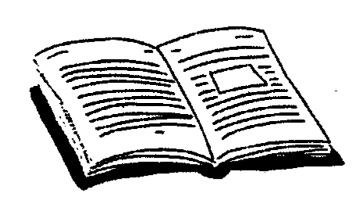
للمرحلة الصوتية أهداف نجملها فيما يلى:

(أ) تدريب الطالب ووصله بالأصوات العربية. وفهم دلالاتها والربط بينها وبين ما تدل عليه من مسميات.

(ب) بناء أساس للثروة اللغوية وتعريف الدارس ببعض التراكيب البسيطة.

(جـ) تدريب الطالب على أن يدرك العلاقة بين صوت الكلمة وشكلها بعد ذلك، فيتيسر بعد ذلك تدريبه على إحداث الربط بين الصوت والرمز المكتوب.

الفصل الثالث والعشرون



التخلف فى القراءة

الحديث عن أسباب التخلف فى القراءة، وتشخيص هذا التخلف فى شكلى القراءة الصامتة والجهرية، والقراءة العلاجية - يمكن عرضه فيما يلى:

أولا - أسباب التخلف فى القراءة:

أسباب التخلف فى القراءة كثيرة ومتنوعة، وفيما يلى عرض موجز لهذه الأسباب:

١- الأسباب الجسمية:

وتشمل الصحة العامة، وعيوب الغدد والسمع والبصر، ويمكن تفصيل ذلك كما يلى:

(أ) **الصحة العامة**: الأطفال الذين يشكون علة جسمية لا يتعلمون بسهولة، كما يتعلم الأصحاء. فهم يتغيبون عن المدرسة.

(ب) **عيوب الغدد**: هناك علاقة موجبة بين عيوب الغدد والعجز فى القراءة، وكقاعدة عامة فإن العناية الطبية ضرورية قبل أن يستجيب الطفل المتخلف للقراءة السليمة.

(جـ) **السمع**: الأطفال الذين يعانون من عيب فى السمع لا يتعلمون اللغة بسهولة، أما الأطفال الصم تماما فيمكنهم أن يتعلموا القراءة باستخدام طرق أخرى مناسبة.

(د) **البصر**: بالرغم من أن كثيرا من القراء لديهم عيوب بصرية تعوقهم عن القراءة فإن بعض الأطفال لا يفشلون فى تعلم القراءة لضعف بصرهم أساسا.

٢- عوامل الاستعداد:

تعلم القراءة عادة هو المنشط الرئيسى لتلاميذ الصف الأول، وبداية تعليم القراءة ترتبط غالبا بالعمر العقلى كمحك للدلالة على القدرة على تعلم القراءة، غير أن هذا المحك وحده لا يصلح للتنبؤ بالقدرة على القراءة لأن القراء القادرين يمتلكون بداية ناجحة فى أول اتصالهم بالقراءة وهى ما تسمى بعوامل الاستعداد للقراءة. ومن أهمها: تصور العلاقات، ومتابعة تعاقب الأفكار، وتنظيم المادة، وقوة الذاكرة. وربما كانت هذه العوامل من جوانب الذكاء العام.

٣- الذكاء:

الأطفال الأذكياء يقرأون بسهولة عن الأطفال الأقل ذكاء غير أن جميع الأطفال الأذكياء لا ينجحون فى تعلم القراءة وكذلك يفشل الأقل ذكاء فى تعليمها.

٤- اللغة:

هناك مجموعة من الاعتبارات يجب أن تتحقق فى اللغة التى يستخدمها كتاب القراءة وإلا ساعدت اللغة فى تعويق الطفل فى القراءة واعتبر متخلفا، منها أن تكون الصفحة المطبوعة ـ وبخاصة فى بداية القراءة ـ تمثيلا للغة الشفهية التى يمارسها الطفل. ومنها أن هناك فروقا كبيرة بين الأطفال فى مدى المفردات حين يبدأون فى تعلم القراءة، وأن بعض الأطفال لا يصلون فى النضج اللغوى إلى ست سنوات حتى أنهم لا يتقنون التكلم فى جمل، وبعضهم يكونون قد تعلموا وضع الكلام فى نظام يختلف عن لغة الكتابة السهلة الصحيحة، فلغة مادة القراءة يجب أن تكون لغة الطفل إذا أريد له أن يكتب معنى الصفحة المطبوعة.

٥- الخبرة السابقة:

نحن نأخذ المعنى من الصفحة المطبوعة فى ضوء ما نحضره لها من تجارب فعلية سابقة مباشرة أو غير مباشرة، فالأطفال المحرومون والذين لم يتمتعوا بخبرات سعيدة فى طفولتهم كثيرا ما يجدون أن ما يقرأونه لا يعنى شيئًا ولذلك تبدو أهمية الاستعداد للقراءة وتنميته لدى هؤلاء الأطفال حيث تعد برامج مفيدة لما قبل مناشط القراءة للأطفال، حيث يتم إعداد مقترحات لإيجاد خلفية للقراءة تنمى اللغة والخبرات السابقة وتساعد فى الحصول على تكيف انفعالى واجتماعى.

ثانيا - تشخيص التخلف فى القراءة:

يحتفظ المدرسون المجربون بسجلات مفصلة عن التلاميذ المتخلفين قرائيا أو لسجلات فى حقيقتها قوائم تشخيصية وضعها هؤلاء المدرسون عن تلاميذهم، وهم يعدلون هذه القوائم باستمرار، والقائمة التى نعرضها هنا يمكن أن يسترشد بها المدرس بالإضافة إلى اختبارات القراءة، وجهاز سماع الأصوات، والسجلات الصحية ودوسيهات خاصة بكل طفل. وتتكون القائمة من أربعة أقسام هى:

١- معلومات عامة:

وهى اسم المدرسة، وتاريخ الميلاد، والصف، وعدد الأيام فى الروضة، والسن عند دخول المدرسة، والحضور فى المدرسة، والرسوب، والاتجاه نحو القراءة، والاضطراب الانفعالى، والخلفية الأسرية، والاهتمامات، والتكيف الاجتماعى.. والخبرات العامة وجدير بالذكر أن المعلومات عن عدد الأيام فى الروضة، والسن عند دخول المدرسة يلقى الضوء عن الأسباب المحتملة لصعوبة القراءة التى تواجه الطفل - فبعض الأطفال يرغمون على القراءة قبل أن يكونوا مستعدين لها، ولذلك فمن المستحسن أن نعرف الظروف التى بدأ فيها الطفل خبرات القراءة، وسجل الحضور فى المدرسة يقدم مثل هذه المعلومات. وعدد سنوات الرسوب، وخلفية المنزل، والاهتمامات، والخبرات السابقة للطفل، والاتجاه نحو القراءة، كل ذلك يمكن أن يحدث له اضطرابات انفعالية تؤثر فى تكيفه الاجتماعى. فالأطفال الذين يعانون عجزاً خطيراً فى القراءة كثيراً ما يكونون نافرين وغير متعاونين ويتمادون فى معاكسة المدرسين. ومعرفة هذه الخلفية مرغوب فيها لأن تمكن المدرس من أن يفهم الاتجاه الاجتماعى للتلاميذ، وتكوين اللطف والعطف اللذين يساعدان فى نجاح التعليم العلاجى.

وفهم صعوبات الطفل ومشكلاته تتبع عادة من الرابطة القريبة بين التلميذ والمدرس فى التعليم الفردى. ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام قوائم الاهتمامات. وهى عن استبيان شفهى يملأ عن طريق مقابلة ويعطى حقائق لازمة عن عادات التلميذ واتجاهاته والخلفية العامة عنه، وهى جزء من السجلات التشخيصية لدراسة الطفل، وهى مفيدة لأن استخدام الاختبار يثبط عزم القارئ الضعيف، كما أنه من الواضح أن بنود قائمة الاهتمامات لا تعطى بالضرورة صورة كافية لمشكلات الطفل

الانفعالية والاجتماعية. فكثيـر من الحالات تسوغ القيام بتحليل شامل بواسطة أخصائى كفء فى الميـدان، غير أن هذه القـائمة تفـيد المعلمـين بالعوامل التى تؤثر علـى عرقلة الأطفال واستعـدادهم عن تعلم القراءة. ويتم ملء القائمة عن طريق مقابلة غيـر رسمية يسجل فيها إجابات الطفل فى أثناء المقابلة. وبنود قائمة الاهتمامات هى:

ماذا تريد أن تعمل حينما يكون لديك وقت فراغ؟

ماذا تعمل عادة بعد المدرسة؟

ما عمر أخوتك الذكور والبنات؟

ما الأندية التى تنتمى إليها؟

هل تحب أن تقرأ؟

هل تحب أن يقرأ لك أحدهم؟

٢- الاختبارات الجسمية والحسية:

هذه الاختبـارات مرغوب فيـها، وخاصة إذا عـمل بنتائجها وأزيلت الـصعوبات الجســمـيـة والحسيـة. وتشمل هذه الاختـبارات: القلب، والرئتـين، والأسنان، ونقص الفيتامـينات، وسوء التغذية، واللوزتين، والزوائد الأنفية، واضـطرابات الغدد، وعيوب الكلام، وجـهاز السمع والـيد المفضـلة، والعين المفـضلة ومشكلات البـصر، وعـيوب أخرى.

٣- اختبارات الذكاء والتحصيل:

يستخـدم المعلمون المعالجون أنـواعا من اختبارات الذكـاء لكى يتبينوا بسـرعة ما يمكن أن يتوقع من الطفل. غير أنه لا يوجد من يعرف على نحو مرض ما يقيسه اختبار الذكاء، وقد لا تعطى نتائج ثابتة، وسواء أنال الـطفل درجة دنيا أم عليا فيجب أن يعنى ذلك فى واقع الأمر فرقا بسيطا بالنسبة لمدرسى القـراءة المعالجين . . . واختبارات الذكاء التى تستخدم الورقة والقلم وتطلب من الطفل أن يقـرأ أسئلة الاختبارات هى فى الواقع عديمة الفائدة لمعلم القارئ المتـخلف. ويمكن اعتبار اختبار ستانفـورد - بينيه أو اختبار الذكاء الابتدائى أو اخـتبار الذكاء الثانوى من أحسـن ما يعتمد عليه من مـقاييس القدرة

العامة، وهذه المقاييس يمكن أن تستحق الشقة التى وضعت فيها، غير أن اختبار ستانفورد ـ بينيه يجعل أهمية كبيرة للعامل اللغوى، وهى الناحية التى يعانى القارئ المتخلف نقصا فيها.

ويمكن استخدام اختبارات مقننة فى الهجاء. فقياس القدرة على الهجاء يساعد المعلم ويعطى صورة أكثر دقة من أحكام المعلمين.

كما يجب استخدام اختبار الهجاء فى القراءة الجهرية بهدف تشخيص العجز فهو يعطى المتمكن فرصة تحليل مهارات القراءة التى لا يمكن تقويمها باختبار القراءة الصامتة. وفى اختبار القراءة الجهرية يكشف لنا مدى معرفة الكلمات المستخدمة، وأصوات الحروف، والإدغام، والنطق الجيد. ويمكن أن تظهر أخطاء مثل النطق المعكوس، والحروف المعكوسة، والحذف، والإبدال، وإهمال علامات الترقيم، والتكرار، وعيوب الحديث، وسوء النطق، وفقدان مكان الكلمة، واستعمال الأصابع فى أثناء القراءة.

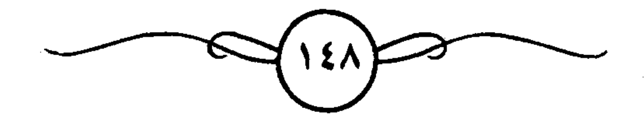
واختبارات المسح فى القراءة تستعمل فى تقدير تحصيل إحدى المجموعات، أو لبيان تأثير برنامج تعليمى لمجموعة كبيرة. والاختبارات التشخيصية أكثر فعالية فى تخطيط التعليم الفردى لطفل أو لكثرة من الأطفال. وتختلف الاختبارات فى مدى قدرتها على التشخيص. فاختبارات القراءة فى المرحلة الأولى يمكن أن تقيس بعض المهارات الأولية فقط، أما إمكانية الحصول على تشخيص مفصل تزداد بازدياد العمر وقدرة الأطفال على القراءة.

٤- تحليل العجز فى القراءة:

يختلف نمط العجز فى القراءة باختلاف شكل القراءة: جهرية أو صامتة. ويتم تعرف مظاهر العجز فى القراءة بشكليها باستخدام اختبارات مقننة موضوعة بهدف التشخيص. فاختبارات القراءة تعطى المدرس الفرصة لتعرف المهارات التى يتقنها الطفل والتى لا يتقنها كما أنه يلاحظ التخلف لدى التلميذ. وتشخيص العجز فى القراءة الجهرية يمكن أن تعبر عنه القائمة التالية:

(أ) يستعمل فى معرفة الكلمات: التخمين، الشكل العام، الهجاء، النص.

(ب) يعرف فى تحليل الكلمات: أسماء الحروف، أصوات الحروف.



(جـ) يستعمل الأخطاء الميكانيكية التالية: نطق عكس الكلمة، خلط الحروف، خلط الكلمات، حذف الحروف، حذف الكلمات، إبدال الكلمات، إهمال علامات الترقيم، تكرار الكلمة، نطق الجملة كلمة كلمة.

(د) وجود عائق فى حركات العين يتمثل فى: بعد المسافة بين رؤيتها ونطقها، فقدان مكان القراءة، استخدام الأصابع وتتبع المقروء.

(هـ) وجود عائق صوتى يتمثل فى: عيب النطق، اضطراب فى الصوت.

أما مظاهر التخلف فى القراءة الصامتة فيمكن تحديدها فى القائمة التالية:

١- البطء فى القراءة، والتلفظ، وتحريك الرأس، وعدم الفهم.

٢- عدم القدرة على استخدام القاموس، ودائرة المعارف، والمكتبة والقراءة الكشطية.

٣- عدم القدرة على اتباع التعليمات، أو تعرف الفكرة الرئيسة أو استرجاع التفاصيل.

ثالثا - القراءة العلاجية:

يتصف المتأخر قرائيا بعدم قدرته على الاستقلال فى تعرف الكلمات. والهدف الأول للتعليم العلاجى هو تنمية الاستقلال فى تعرف الكلمات عن طريق تمكين التلميذ من مهاجمة الكلمات باستخدام الطرق الأربع الآتية.

١- ينظر التلميذ إلى الكلمة بعناية كى يستطيع أن يتعرفها بشكلها العام أو بمثيلتها من الكلمات التى يعرفها.

٢- يقرأ النص سريعا بحثا عن إشارات أو مفاتيح لمعرفة الكلمة.

٣- يقطع الكلمة إلى مقاطع.

٤- يمزج أصوات الحروف معا برفق حتى ينطق الكلمة.

ومزج الأصوات أحسن ما يتعلمه التلميذ المتأخر فى القراءة بعد أن يكوِّن رصيدا مائة كلمة على الأقل ويتعرفها بصريا. ويجب أن يكون نظام المزج الصوتى بسيطا، فإذا تمكن الطفل من الاقتراب من نطق الكلمة فإنه يستطيع أن يستعين بإشارات النص، وهو

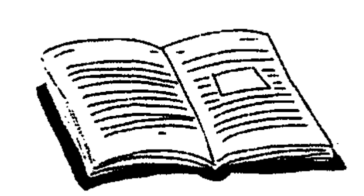
فى هذه الحالة لديه حروف صوتية يرجع إليها وعن طريقها يمكن أن يساعد نفسه بالإضافة إلى المساعدة العملية التى تعطيها إياه الكلمات فإن معرفة أنه يملك الوسيلة التى يتعامل بها مع الكلمات غير المألوفة تعيد إليه ثقته فى نفسه.

وللتعرف البصرى لقائمة مفردات يمكن استخدام جهاز العرض السريع أى الفلاشميتر. وهو جهاز عرض يمكن التحكم فى سرعة عرضه لدرجة واحدة على مائة من الثانية. فإذا ما وصل الطفل إلى تعرف كلمات بصرية قليلة يمكن تغييرها وعرض كلمات أخرى، ولا تقلل السرعة كلما قرأ الطفل قراءة صحيحة حتى يمكنه استرجاع الكلمات، فإذا توافرت وسيلة من هذا النوع فإنها عادة ما تكون مفيدة فى تنمية نوع واحد من المهارات فهى لا تعلم الأطفال جميع مهارات القراءة. إذ إن الوسائل الميكانيكية كثيرا ما تكون مفيدة فى حفز القارئ المتخلف على بذل جهد جديد، ذلك القارئ الذى تثبط همته الأعمال التقليدية.

ويمكن أن يمضى معلم المتأخرين فى القراءة وقتًا طويلا فى الاستماع إلى الطفل وهو يقرأ جهراً. والغرض من هذه القراءة الجهرية وهو مواجهة الطفل مرة بعد أخرى بمشكلة المعالجة المنهجية للكلمات غير المألوفة.

وحالما يتردد الطفل أو يقف فيجب على المعلم أن يتيقظ لمراجعته بعناية وأن يوجهه إلى مهاجمة الكلمات ـ الشكل العام، السياق، المقطعية وهذا المنشط من مناشط القراءة ينبغى أن يستمر حتى يصبح الطفل قادرا بطريقة آلية وبثقة على أن يحاول قراءة الكلمات التى لم يتعرفها بمجرد النظر إليها، ويحتاج المعلم العلاجى صبرا لا حدود له، ويستطيع المعلم أن يساعد التلميذ عن طريق الإشارة إلى الفروق المميزة للكلمة وعن طريق اقتراح حيل لسرعة التذكر.

الفصل الرابع والعشرون



الكتاب ذو الموضوع الواحد

لهذا الكتاب أهداف قصد إليها واضعو مناهج القراءة، لعل من أهمها: أن ينتقل التلاميذ من قراءة صفحة أو صفحتين حول قصة أو موضوع إلى قراءة كتاب كامل، تتيح لهم قراءته القدرة على ربط أفكار كثيرة بعضها ببعض وجمعها فى إطار واحد، كما تتيح لهم اتساع آفاق التفكير. والتحليل. والاستنباط. كما تتيح لهم غذاء أدسم من الثروة اللغوية والأسلوبية والصور الأخيلة، وأن يكون من عوامل شغف التلاميذ بالقراءة عن طريقهم متعتهم به. بما فيه من قصص فى مراحل النمو التى يشتد فيها حب التلاميذ بالقصة، أو فكر متعمق حين يقوى تفكيرهم ويميل إلى التشعب والعمق، وأن يساعد على الاتساع اللغوى عن طريق الرجوع فى مدلولات كلماته وتراكيبه إلى المعاجم، وأن يعين على الامتداد الثقافى عن طريق تكميل ما جاء به من معلومات عن الأماكن، والأزمنة والحضارات، والمجتمعات، والشخصيات التى يتناولها، وأن يكون من عوامل الاعتماد على النفس فى القراءة والاطلاع والبحث، لأن المفروض أن يعتمد أساسا على قراءة التلاميذ الخاصة.

وله أيضا طريقة تدريس خاصة به، وهى من مرحلتين أيضا.

مرحلة ما قبل تدريسه:

وفى هذه المرحلة يقرؤه المدرس قراءة متأنية، ويتعمق فى كل ما يتصل به عن: شخصية المؤلف، والعوامل التى دفعته إلى تأليفه، ولغوياته، وإشاراته الجغرافية، والتاريخية، والاجتماعية، والحضارية وغيرها، ومدى نجاح كاتبه فى استيفاء النواحى الفنية للقصة أو الموضوع الذى يتناوله، والمغزى الذى يهدف إليه عن قرب أو من بعد.

مرحلة تدريسه:

يسير المدرس فى خطوات تدريسه لفصل من فصول هذا الكتاب على النحو التالى: ينهى من الفصل السابق له نهاية أشبه بما يتبع فى المسلسلات، فيبرز التعقيد فى

ذلك الفصل، والحاجة الماسة إلى حل له، ويطلب إلى تلاميذه أن يبحثوا عن هذا الحل فى الفصل الذى يعد للدراسة، ويقرأ التلاميذ الفصل المعد للدراسة فى المنزل، على أن يبذلوا ما يستطيعون من جهد: فى معرفة اللغويات وتراكيبه الصعبة، ومعرفة أفكاره، وربط هذه الأفكار بعضها ببعض، وربطها بغيرها مما يتصل بها فى الكتاب أو القصة. ويسأل المدرس أسئلة يتبين بها مدى فهمهم له، وانتفاعهم بقراءتهم المنزلية، ويتأكد من مزيد الفهم، ويهيئ الفرصة لمن لم يقرأ ويتيح لهم فرصة قراءته قراءة صامتة متأنية، تستهدف مع الفهم المتعة بخيال الكاتب، وتصويره، وأسلوبه، وبراعته الفنية فى القصة أو عرض الفكرة، ويسأل بعد القراءة أسئلة متعددة حول مختلف النواحى: لغوية، وفكرية، وتصويرية، وأسلوبيه، ونقدية، يختار بعض المواطن المشرفة، أو التى برع الكاتب فى عرضها لقراءاتها قراءة جهرية نموذجية، مع اختيار بعض التلاميذ لمحاكاته، والسير فى ذلك على نمطها فى الكتاب ذى الموضوعات المتعددة، وضع عنوان للفكرة العامة، واستخلاص الأفكار الأساسية وتسجيلها على السبورة، وتلخيص بعض المواقف، وتمثيلها فى الفصل، والمثاليات التى يمكن أن يفيد منها التلاميذ فى حياتهم، وينتهز الفرصة للربط بين ما قرأ التلاميذ وما يريد من إلقاء الأضواء عليه فى قصة أو كتاب أو مؤلف يرشدهم إلى مواطنها فى المكتبة، ويعود بإبراز العقدة فى الفصل المقروء، وما عسى أن نجد لها من حل فى الفصل التالى، ليشوقهم إلى قراءته فى المنزل، وفى ضوء ما تقدم عن الدرس.

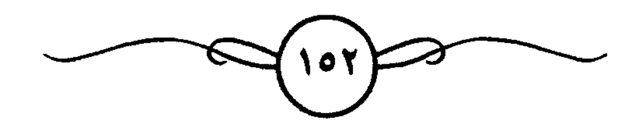
وفى ضوء ما سبق، وحرصًا على تطوير أساليب استخدام الكتاب ذى الموضوع الواحد، ورغبة فى تحقيق أكبر قدر من أهداف تدريسه، وتلافيا للسلبيات التى تتصف بها معظم ممارساتنا فى استخدام هذا الكتاب نقترح عددا من التوصيات والمعايير نجملها فيما يلى:

(أ) من حيث اختيار الكتاب:

ينبغى أن يسترشد بالمعايير الآتية عند اختيار الكتاب ذى الموضوع الواحد.

١- التبكير بتدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد بدءًا من المرحلة الابتدائية مع توظيف التقنيات التعليمية الحديثة فى ذلك.

٢- تناسب حجم الكتاب المقرر فى ضوء نتائج دراسات علمية ميدانية تنطلق من خصائص التلاميذ وليس استنادًا لاجتهادات ذاتية.



٣- اختيار كتاب ذى موضوع واحد متكامل والتخلص من تدريس قصص قصيرة مجموعة فى كتاب حتى تتحقق تدريس كتاب ذى موضوع واحد.

٤- تقرير الكتاب كله، لا أن تختار فصول منه. مما يترتب عليه تمزيق وحدة الكتاب ويحرم الطالب من قراءته فى صورته التى خرج بها.

٥- اختيار الكتب التى تشبع حاجات المتعلم وتتمشى مع ميوله واهتماماته.

٦- تمشى الكتاب مع الفروق الفردية للطلاب. فلا يكون عالى المستوى بالشكل الذى يعجز معه الطالب المتوسط، ولا دون المستوى بالشكل الذى قد يدفع الطالب للاستهانة به.

٧- الحرص على تنمية الذاتية الثقافية، وتنمية روح الاعتزاز بالثقافة العربية الإسلامية عند اختيار الكتب على مستوى الصفوف الدراسية المختلفة بمراحل التعليم العام.

٨- وضع خطة لاختيار كتب مختلفة على مدى سنوات الدراسة تعرض نماذج متكاملة من قطاعات الحياة المتنوعة مما يوسع أفق الطالب اجتماعيا وثقافيا.

٩- اختيار الكتاب ذى الأسلوب الأدبى الجيد الذى يساعد على تنمية الثروة اللغوية والأسلوبية عند الطالب، والبعد إلى حد ما، عن الكتب التى توغل فى الجانب الأسلوبى الذى قد يصرف الطالب عن تذوق العمل الأدبى عند العجز عن متابعته.

١٠- مناسبة إخراج الكتاب للخصائص السيكولوجية للطلاب فى كل مرحلة مما يجعل شكله وطباعته وتجليده مختلفا فى المرحلة الابتدائية عن الإعدادية عن الثانوية.

(ب) من حيث المعالجة التربوية:

للاستخدام الأمثل للكتاب ذى الموضوع الواحد ينبغى:

١- معالجة الكتاب معالجة تربوية مناسبة على استيعابه وتذوقه. وأن يراعى ذلك فى الكتب المقررة على جميع الصفوف الدراسية لا أن يقتصر على بعضها.



٢- عدم التصرف فى الكتاب المختار إلا فى حدود ضيقة لا تؤثر بأية حال فى محتواه أو فى قراءته وتذوقه، وبما لا يخل بفهم الأحداث أو تحديد أدوار الشخصيات.

٣- تقديم المعلومات اللازم معرفتها حتى يتذوق الطالب الكتاب، مثل التعريف بالكاتب والظروف التى ألف فيها الكتاب تاريخيا وجغرافيا.

٤- تخليصه من التفصيلات الكثيرة والجزئيات التى لا تمثل أهمية، كما قد تشتت الطالب وتصرفه عن جوهر المادة. على أن يتم ذلك بشكل لا يخل بفهم الأحداث أو يؤثر سلبا على تذوق المحتوى.

٥- التحقق من استيفاء شرح المفردات الصعبة بالشكل الذى ييسر للطالب فهم النص، وينمى لديه فى الوقت نفسه القدرة على استنتاج المعنى من السياق.

٦- جعل المعالجة المعجمية فى كل صفحة حسب الحاجة إليها، وأن تقدم فى هامش الصفحة بخط مميز مما يساعد الطالب على استمرارية القراءة ومواصلة التمتع بالكتاب.

٧- تنمية المهارات الأساسية لنقد العمل الأدبى عند معالجة الكتاب بما يتناسب مع مستوى الطالب. مما يساعده على تعرف مواطن الجمال فى الكتاب، والموازنة بينه وبين غيره، واكتشاف السلبيات التى وقع المؤلف فيها.

٨- الاهتمام بالمعالجة الفنية للكتاب فى ضوء عناصر العمل الفنى قصة أو مسرحية أو غيرهما، دون التركيز على جوانب المحتوى العلمى أو الظواهر اللغوية.

٩- اشتمال تقديم الكتاب على دوافع اختياره، وقيمته العلمية والتربوية، ومنهجية وطرق تناوله بإيجاز.

١٠- إبراز موقع الكتاب من مؤلفات الكاتب، وموقعه من الكتب ذات الصلة بموضوعه.

١١- تزويد الطالب بأسماء مراجع وقراءات إضافية أو كتب مماثلة أو كتب تشجع المتفوقين على إشباع اهتماماتهم وتوسع أفقهم

١٢- الاقتصار من الشواهد القرآنية على الآيات الأكثر ارتباطا بالمواقف أو الأحداث، مع الإشارة إلى غيرها من الآيات فى هوامش الصفحات للرجوع إليها.

١٣- تزويد الكتاب بالمصورات الجغرافية والخرائط التى توضح مواقع الأحداث بالنسبة للقصص التراثية أو الكتب التى تعالج موضوعات تاريخية.

١٤- فصل المعالجة التربوية للكتاب عن متن الكتاب الأصلى حتى لا توحى للطالب أنه ما زال أمام كتاب مدرسى مقرر، وذلك فيما يتصل بالأنشطة الصفية واللاصفية أو الأسئلة التقويمية.

١٥- ترك بعض الفصول دون معالجة تربوية على سبيل النشاط الذاتى الموجه بهدف:

(أ) تنمية مهارات البحث والاستكشاف وجمع المعلومات والقراءة الذاتية.

(ب) تعزيز الخبرات المنهجية والتطبيق عليها تحقيقا لمبدأ ربط التعلم بالممارسة.

(جـ) ربط التعلم بالحاجات الوظيفية لاستخدام اللغة، تأكيدا لمبدأ التعلم للحياة.

(جـ) من حيث الخطة الزمنية:

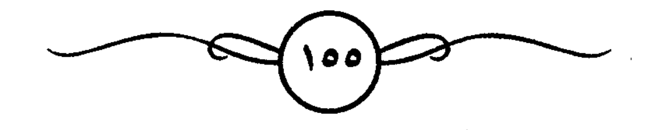
للاستخدام الأمثل للكتاب ذى الموضوع الواحد ينبغى:

١- تناسب الوقت المخصص لتدريس الكتاب مع ما يشتمل عليه من محتوى - وما يحقق أهداف تدريسه. فلا تطول مدته مما يطفئ شوق الطالب للقراءة، ولا تقصر مما يحرم الطالب من تحقق مختلف الأهداف.

٢- عدم تأخر تدريس الكتاب إلى الجزء الأخير من العام الدراسي مما يضيع إمكانية غرس عادة القراءة عند الطالب ولا يساعد، من ثم، على تحقيق أهداف تدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد.

(د) من حيث طريقة التدريس:

للاستخدام الأمثل للكتاب ذى الموضوع الواحد ينبغى:



١- اختلاف أسلوب المعالجة الصفية للكتاب باختلاف طبيعته، لا أن يتوحد الأسلوب بالشكل الذى يضيع هوية الكتاب، سواء أكان قصة قصيرة أم رواية أم سيرة أم مسرحية . . .إلخ.

٢- اختلاف طريقة تدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد شفويا وسبوريا عن طريقة تدريس الكتاب ذى الموضوعات المتعددة.

٣- إشراك الطلاب ابتداءً من تحديد أهداف قراءة الكتاب، وتحديد النتاجات التعليمية المتوقعة من قراءته

٤- التفكير فى بعض الأساليب التى تشحذ همم الطلاب، وتجدد نشاطهم القرائى الموجه كلما تراجع بفعل طبيعة بعض الكتب المقررة مادة وصياغة.

٥- عدم تحمل المعلم وحده عبء المعالجة الصفية للكتاب، مهمشا فى ذلك دور الطالب.

٦- التأكيد على أن فعاليات المناقشة الصفية للكتاب تقوم على إعداد الطالب الذاتى وعلى مشاركته الإيجابية فيها.

٧- التأكيد على الطالب، بأن يقرأ فصول الكتاب فى المنزل بنفسه حتى لا يعتمد فى الفصل على المناقشات التى تدور، أو على قراءة زملائه للكتاب.

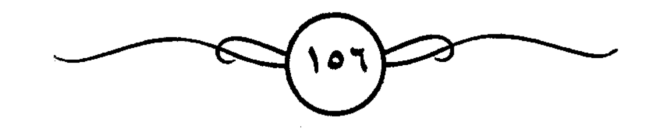
٨- اقتصار المعلم فى عرض المعلومات المتصلة بالكتاب على ما يساعد على استيعابه فهما وتذوقا، حتى لا تتحول هذه المعلومات إلى هدف رئيسى لا ثانوى.

٩- عدم التوقف طويلا أمام الحقائق التاريخية بالشكل الذى يحول الحصة من حصة لقراءة قصة إلى حصة للتاريخ.

١٠- التعمق فى تناول الكتاب والبعد عن السطحية، مما يتحدى تفكير الطالب ويستثير دافعيته لا أن يستهين به.

١١- تقديم المعلومات وشرح الظواهر اللغوية فى سياقات ذات معنى.

١٢- عدم إسراف المعلم فى العناية بالمعجم اللغوى للكتاب بشكل يجعل المعجم غاية فى ذاته لا وسيلة إلى الفهم.



١٣- الالتفات عند تدريس الكتاب إلى حالات العجز عند بعض الطلاب حتى لا يضيع حق الفرد أمام تيار الجماعة.

١٤- توظيف استراتيجية حل المشكلات، وليس مجرد السرد والتلقين للمعلومات عند تدريس الكتاب.

١٥- عدم التسرع فى تخطئه الطالب عند المعالجة اللغوية للكتاب فى الفصل، والإصرار على تلقى استجابة معينة، حتى لا تتحجر اللغة فى عقل الطالب أو يشعر باليأس فى استخدامها.

١٦- صرف الطالب عن القراءة الخاطئة المتقطعة من كتابه المفتوح فى الفصل، إلا ما كان بتوجيه من المعلم، وذلك حتى لا يتشتت فكره ويتوزع انتباهه بين المعلم والكتاب والمناقشة.

(هـ) من حيث الوسائل والأنشطة:

للاستخدام الأمثل للكتاب ذى الموضوع الواحد ينبغى:

١- توظيف الوسائل التعليمية والتقنيات فى تدريس الكتاب بحيث يشد الطلاب ويرغبهم فيه، ويدفعهم إلى الشروع فى قراءته.

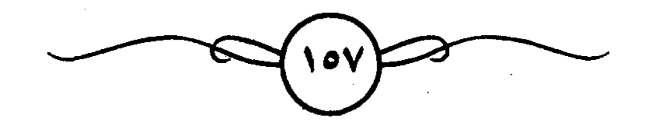
٢- تحديد أنشطة قرائية وكتابية متصلة بالكتاب، تدفعه إلى ممارسة هاتين المهارتين، مما يساعد على تحقيق أهداف تدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد.

٣- تنويع الأنشطة الصفية واللاصفية فى معالجة الكتاب بالشكل الذى يحقق أكبر قدر من أهداف تدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد.

٤- استخدام أسلوب التعيين الموجه، الذى يحدد المعلم فيه بدقة ما هو مطلوب من التلميذ، ويزوده بالمعلومات التى تساعد على تذليل ما يتوقع من صعوبات تواجهه فى المنزل عند أداء التعيين.

٥- تهيئة فرص التفاعل بين الطلاب، وتنمية إحساس كل طالب بأنه عضو فعال وليس مجرد مستقبل سلبى.

٦- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب سواء فى التكليفات التى تؤدى فى المنزل أو فى أثناء المعالجة الصفية.



(و) من حيث أساليب التقويم:

للاستخدام الأمثل للكتاب ذى الموضوع ينبغى:

١- التحرر من نمطية الأسلوب الذى تصاغ به الأسئلة التقويمية للكتاب، مما يجعله متميزاً عن الكتاب ذى الموضوعات المتعددة.

٢- الارتفاع بمستوى الأسئلة التقويمية حتى تغطى المستويات العليا من الجوانب المعرفية (تحليل، تركيب، نقد وتقويم). لا أن تقتصر على المستويات الدنيا منها (تذكر، فهم، تطبيق).

٣- تخصيص درجة مناسبة للكتاب ذى الموضوع الواحد وذلك فى الامتحانات النصفية والنهائية حتى يدرك الطالب أهميته ويعنى المعلم بتدريسه.

٤- توظيف المفردات الجديدة والتراكيب الجيدة فى سياقات مختلفة.

٥- تزويد الكتب بنماذج من أسئلة الامتحانات النهائية، فى فصل خاص بالكتب وتقديم نماذج لحلها.

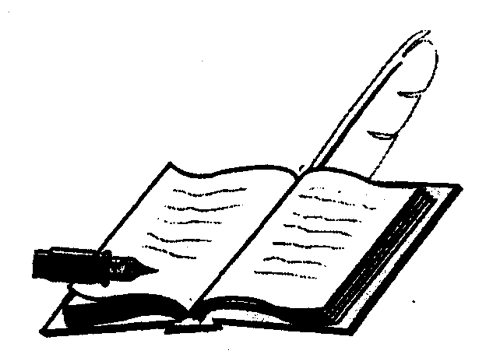
٦- إضافة أنماط من الأسئلة التى تغرس فى التلاميذ القيم، وتنمى الاتجاهات.

٧- تنويع الأسئلة بين المقالية والموضوعية، وتوظيف الأشكال المختلفة من الأسئلة الموضوعية.

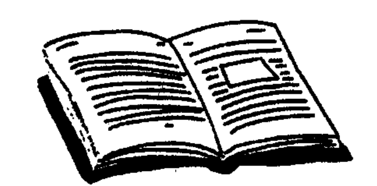
الباب السادس

(٦)

تدريس الكتابة



الفصل الخامس والعشرون



الكتابة كفن من فنون اللغة

مقدمة:

لا شك أن الاتصال اللغوى فى حياتنا اليومية أمر جوهرى، لأنه يمثل كل شئ بالنسبة لنا اجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا، وتنمية قدرات الأطفال على الاتصال اللغوى وظيفة أساسية للمدرسة الابتدائية.

والاتصال اللغوى له جانبان: جانب استقبال ويمثله الاستماع والقراءة، وجانب إرسال ويمثله الكلام والكتابة. ويشتمل كل من الجانبين على التفكير الذى يسمى أحيانًا بالفن اللغوى الخامس.

وتقسيم اللغة إلى هذه الفنون أفضل من تقسيمها إلى فروع منفصلة كالقراءة والتعبير لأن التقسيم الأول يصف النشاط اللغوى ويحدد ما بين هذه الفنون من علاقات وصلات ويركز على اللغة نفسها أكثر من التركيز على الفروع الضيقة كالقواعد والإملاء (محمد صلاح الدين مجاور، ١١، ص ١٤).

الكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أم بالنسبة للمجتمع، ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة فى تعليم اللغة باعتبارها عنصرًا أساسيًا من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها، وفى إطار النظرة التكاملية للغة نرى أن تدريب التلاميذ على الكتابة يتركز فى العناية بثلاثة أنواع من القدرات، قدرة فى الخط، وقدرة فى الهجاء، وقدرة فى التعبير الكتابى الجيد.

ومعنى ذلك أنه لابد أن يكون التلميذ قادرًا على رسم الحروف رسمًا صحيحًا وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها، ولابد أن يكون قادرًا على كتابة الكلمات بالطريقة التى اتفق الناس عليها وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، ولابد أن يكون

قادرًا على اختيار الكلمات ووضعها فى نظام خاص معين وإلا استحال فهم المعانى والأفكار التى تشتمل عليها.

مهارات الكتابة:

ويهدف تدريس الكتابة هنا إلى تكوين المهارات الآتية:

١- رسم الحروف رسمًا يجعلها سهلة فى القراءة.

٢- كتابة الكلمة كتابة توافق قواعد الإملاء.

٣- تكوين العبارات والجمل والفقرات التى تعبر عن المعانى والأفكار.

٤- اختيار الأفكار التى يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة التى يحتاج إلى استعمالها.

٥- القدرة على تنظيم هذه الأفكار تنظيمًا تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة (فتحى على يونس، محمود كامل الناقة، ١٠، ص ٢٥٥).

مراحل تعليم الكتابة:

ذكر وليام جراى (Gray William, 20, P.210) أن برنامج تعليم الكتابة للأطفال يتضمن ثلاث مراحل هى:

١- مرحلة الاستعداد لتعلم الكتابة.

٢- مرحلة تعليم الكتابة.

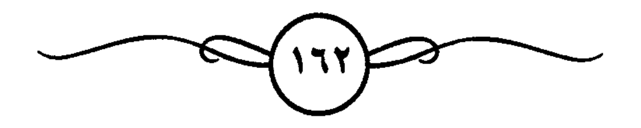
٣- مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج فى الكتابة.

كما ذكر أيضًا أن هناك هدفين أساسيين لهذا البرنامج:

١- حفز التلاميذ إلى التقدم السريع فى القدرة على الكتابة بوضوح وجمال وسرعة معقولة.

٢- تشجيع التلاميذ على استخدام جميع أنواع الكتابة، وأن يصلوا فى ذلك إلى أعلى درجات الإتقان بحسب ما تقتضيه قدرات كل طفل.

ولكل مرحلة من المراحل الثلاث أهدافها الخاصة، وفيما يلى بيان أهداف المراحل الثلاث:



١- مرحلة الاستعداد لتعليم الكتابة:

وهدفها الرئيسى هو إثارة ميول التلاميذ نحو الكتابة وإعدادهم لاستخدام الوسائل المختلفة بسهولة معقولة.

ويبدأ تعليم الكتابة متأخرًا عن تعليم القراءة لسببين:

الأول: يتصل بالمتعلم، والثانى: يتصل بالعلاقة بين القراءة والكتابة.

وإذا كانت القراءة عملية معقدة ذات جوانب كثيرة منها ما هو حسى .... ومنها ما هو عقلى فإن الكتابة عملية معقدة تشتمل على مهارات كثيرة حسية مثل استعمال أدوات الكتابة والسيطرة على حركات الأصابع والذراع واليد ورسم أشكال الحروف، وعقلية مثل تذكر هجاء الكلمات وفهم النظام الذى تسير عليه الجملة فى التعبير عن المعانى.

لذلك كان من الأفضل أن يركز الطفل مجهوده وانتباهه فى تعلم القراءة وهى أسهل العمليتين. فإذا أتقن أولياتها انتقل إلى تعلم الكتابة.

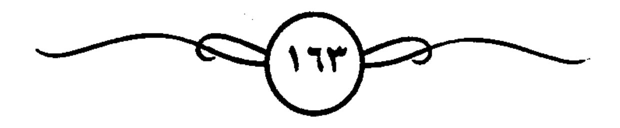
ولا شك أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين عمليتى القراءة والكتابة.

وهذا الارتباط يرجع إلى وجود قدر من العوامل المشتركة بين العمليتين فالقدرة على القراءة تتوقف على عدة عوامل منها تصور شكل الكلمة والربط بين أشكال الحروف وأصواتها وتحليل بنية الكلمة وفهم معنى الجملة وهذه كلها قدرات أساسية فى تعلم الكتابة ومعنى ذلك أن تأخير الكتابة عدة أسابيع يعود على الطفل بالفائدة ما دام يكتسب عن طريق القراءة بعض العادات التى تفيده فى الكتابة، ولعل هذا هو السبب فى أن المدارس الابتدائية الحديثة تعمد إلى تأخير الكتابة عدة أشهر يكون التلميذ فيها قد انتهى من اكتساب المهارات الأساسية فى القراءة.

٢- مرحلة تعليم الكتابة:

وهدفها الرئيسى هو تدريب التلاميذ على تعلم الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة بمجرد أن يتحقق لدى التلاميذ نوع النمو العضلى يمكنهم من السيطرة على أدوات الكتابة وكتابة بعض الصور البسيطة للرموز اللغوية أو الجمل.

ومن الأسس التى ينبغى أن تراعى فى تعليم الأطفال الكتابة ما يلى:



١- استغلال دوافع التلميذ فى الكتـابة، فهناك حاجة فى حياة الطفل الأولى فى المدرسة لأن يتعلم الكتابة، فأسماء التـلاميذ ينبغى أن تكتب على كراساتهم، وهنا يبدأ الطفل فى تعلم الخط النسخ.

٢- مراعاة النضج العضلى، ولابد للمـدرسين أن يدركوا أن الطفل أضعف فى حركات الـكتابة من الكبار. ولذلك وجب أن يكونوا أكـثر صبراً فى مـعالجة كتابة الأطفال.

والمدرس الناجح هو الذى يهيئ لتـلاميذه الفـرص الكثيرة للكتابة: كـتابة أسمائهم وكتابة العناوين، وتكملة الجمل.

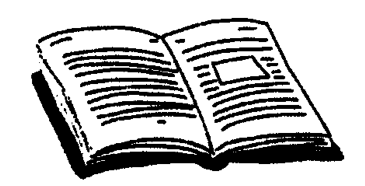
٣- البدء بالجملة والكلمة فى تعليم الـطفل الكتابة، وأن تكون الجملة أو الكلمة مفهومة لديه وأن تكون مما قرأ حتى تكون الكتابة ذات هدف واضح.

٤- قصـر فترة التـدريب، فيكلف التلمـيذ بحل التـمرينات التى تتطلب كـتابة الكلمات ورسم الحروف، ويمكن أن يتم ذلك فى أثناء درس القراءة.

٣- مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج فى الكتابة:

أما الهدف من المرحلة الثالثة فى تعليم الكتابة، وهى مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج فى الكتابة فهو التركيز على تحسـين ممارسة التلاميذ للكتابة والانتقال بهم من خط النسخ إلى خط الرقعة، ويتـضمن التحسين أمرين: جودة الخط أو جـماله والسرعة فى الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة من الصف الثالث وتستمر إلى نهاية المرحلة الابتدائية.

الفصل السادس والعشرون



تدريس الخط

أهدافه وطرق تدريسه:

وضوح الخط من الأمور التى تمكن القارئ من الوقوف على المعـانى الصحيحة لما دون من أفكار، ورداءة الخط وعدم وضوحـه تبعده عن الرغبة فيـما هو مكتوب؛ لذلك أصبحت العناية بالخط هدفًا من الأهداف الرئيسة فى منهج تعليم اللغة.

(١) أهداف تدريس الخط:

وقد ذكر الدكتور صلاح الدين مجاور أهداف تدريس الخط فيما يلى:

أولاً: أن يكتب التلميـذ كتـابة جيـدة، وجـودة الكتابة لابد فـيـها من الوضـوح، ويحتاج هذا الوضوح إلى:

(أ) كتابة الحروف كتابة صحيحة.

(ب) ترك مسافة مقبولة بين الكلمات وإعطاء كل حرف الاتساع اللازم.

(جـ) الدقة فى الميل والانحدار فى الحروف.

(د) تخطيط مريح للسطور والكلمات والحروف.

(هـ) كتابة الحرف فى حجم مناسب.

ثانيًا: أن يكتب التلميذ كتابة تحدث أثرًا فى نفس القارئ، وهذا يتضمن:

(أ) نظافة الكتابة.

(ب) سهولة الكتابة وتنظيم السطور.

(جـ) تنظيم دقيق للجمل.

ثالثًا: أن يكتب التلميذ كتابة جيدة فى يسر وسهولة ويتطلب هذا:

(أ) هيئة حسنة وجلسة معتدلة ووضع سليم لليد والذراع.

(ب) وضع سليم صحيح للأدوات المستعملة كالقلم والكراسة والكتاب.

(جـ) أن يتمكن من حرية الحركة أثناء الكتابة.

(د) الائتلاف بين أجزاء الكلمة وأجزاء الجملة.

رابعًا: أن يكتب التلميذ كتابة جيدة فيها حياة وفيها جمال، وذلك يمكن اكتسابه عن طريق تعلم الخطوط وتعلم عدم المد الزائد فى الحروف أو فى الكلمة.

هذا وقد لخص بعض الباحثين أهداف تعليم الخط فى أمور ثلاثة هى:

١- الوضوح.

٢- السرعة.

٣- الجمال.

وليس من المحتمل أن يتفق المربون على الأهمية النسبية لكل من الوضوح والسرعة، فبعضهم يرى إعطاء الأهمية الأولى للسرعة وبعضهم يرى أن الوضوح هو الأهم، ومن ثم يجب الاهتمام به أولاً وهذا الرأى فيما يبدو هو الأكثر تلاؤمًا مع العملية التعليمية فإذا ما أحس المدرس أن التلاميذ أخذوا يكتبون فى وضوح وعالج معهم بعض المشكلات التى تبرز هذا الوضوح يتجه بعد ذلك إلى السرعة، أما الجمال فليس من السهل قياسه إلا بمعيار التذوق، وعلى الرغم من أن الجمال يصعب قياسه إلا بمعيار التذوق إلا أن له معايير يمكن أخذها فى الاعتبار وهى:

١- التنظيم، فالكتابة المنظمة المرتبة يبدو فيها عنصر الجمال واضحًا.

٢- الوحدة، ومعنى هذا أن يكون تناسق فيما يكتبه التلميذ، أى أن تكون أحجامه متناسقة فلا يكتب كلمة بصورة أبرز من كلمة أخرى أو يكتب حرفًا بخط مغاير لبقية حروف الكلمة.

ومن أهداف تدريس الخط أيضا بالمرحلة الابتدائية ما يأتى:

١- يدرب التلميذ على النقل والنسخ.



٢- كتابة بعض الجمل والكلمات من الذاكرة.

٣- التدرج فى نمو المهارات الخطية من حيث رسم الحروف واستيفاء نقطها ووضع النقط فى مكانها .... إلخ.

(٢) طرق تدريس الخط:

ذكر وليام جراى (Gry) أن هناك ثلاث طرق لتعليم الخط هى:

١- يرى البعض ضرورة تدريب التلاميذ على الخطوط الأساسية المتضمنة فى كتابة الحروف، وذلك بأن يجزأ الحرف إلى الخطوط الأساسية التى يتألف منها ثم يتم التدريب عليها. والنقد الأساسى لهذه الطريقة أنها لا تثير اهتمام التلاميذ للكتابة لأنها لا تحمل معنى.

٢- الطريقة الثانية تتضمن التدريب أولاً على الحروف منفصلة ويقوم التلاميذ إما بترتيب عرضها فى كتاب القراءة أو بترتيب حروف الهجاء، وبمجرد تعلم التلاميذ لعدد كاف من الحروف تكتب كأجزاء من كلمات.

ويتعرض هذا الإجراء لانتقادين أساسيين، هما صعوبة استثارة اهتمام التلاميذ لكتابة الحروف المنفصلة لفترة طويلة، كما أن كتابة الحرف تتأثر إلى درجة كبيرة بما يسبقه ويلحقه من حروف ويمكن التخفيف من هذين النقدين بسرعة الانتقال من الحروف إلى الكلمات والجمل القصيرة.

٣- الطريقة الثالثة: تبدأ بالكلمة ككل. أو بجملة يحتاج التلميذ بكتابتها. وهى الطريقة الكلية فى تدريس الخط. وركيزتها الأساسية أن التلميذ يجد لديه دافعًا لبذل الجهد ومواصلة التدريب والممارسة مع تقديم حروف جديدة يمكن التعرف عليها عن طريق التحليل.

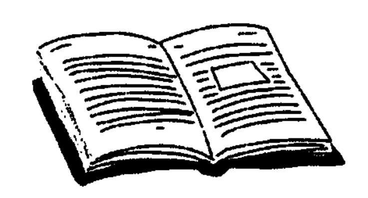
ولكى يساعد المعلم التلاميذ على التعرف على حروف معينة والتمييز بينها عليه أن يضع فى أيديهم نسخة من الحروف الأبجدية ويدفعهم إلى نسخها مرتين أو ثلاثًا فتلاحظ الخصائص التى تميزها ثم يميز التلاميذ بعد ذلك الحروف كأجزاء من كلمات ويتدربون على ذلك بالدرجة التى يحتاجونها.

وبالمثل عندما يقع التلاميذ فى أخطاء عند كتابة الكلمات فإن المدرس يلفت نظرهم إلى الأجزاء التى تخلق صعوبات عندهم ومع التقدم فى تصحيح الأخطاء تستمر ممارسة كتابة الكلمات ككل والميزة الأساسية لهذه الطريقة هى أن تنظيم الممارسات والتدريبات تنصرف إلى الكلمة ككل. وهى وحدة تمثل معنى وحين يكتب التلميذ مثل هذه الكلمة يضمن الاستمرار فى الكتابة وتتكامل الحركات المتتابعة التى تتطلبها الكتابة.

ويتعرض هذا الإجراء فى تعليم الكتابة لنقدين هما:

- إن الاهتمام الذى يعطى لأشكال الحروف بحيث تكتب كتابة صحيحة وواضحة ليس كافيًا.
- إن هذه الخطة تتطلب من المدرس أن يعالج الصعوبات التى يواجهها التلاميذ وأن يكيف طريقة تدريسه كى ينمو كل تلميذ إلى أقصى حد ممكن تتيحه له قدرته. وليس هناك شك فى أن تدريب المعلم وخبرته الشخصية تحدد الاختيار النهائى لأى طريقة من الطرق الثلاثة السابقة فى تعليم الكتابة، على أنه من الصعب فى الحقيقة الدفاع عن الطريقة التى تركز على عناصر الحروف والتدريب عليها. وذلك فى ضوء الشواهد العلمية المتوافرة.

الفصل السابع والعشرون



تدريس الإملاء

مقدمة:

الجانب الثانى من جوانب الكتابة هو الإملاء أو الهجاء، ويتعلق هذا الجانب أساسًا كما هو معروف بصحة الكتابة. والمدرس الذى يعالج مشكلات الهجاء أو غيرها من مشكلات تعليم اللغة يجب أن يفكر دائمًا فى أنه يتعامل مع مهارات وقدرات، وتحصيلها يحتاج إلى مزيد من التدريب والممارسة والتعزيز حتى يتحقق جانب من المهارة وهما الدقة والسرعة.

(١) أهداف تدريس الإملاء:

ويهدف تدريس الإملاء إلى تحقيق الأهداف الأساسية الآتية:

١- تعليم كتابة الكلمات بصورة صحيحة.

٢- تعليم التلميذ استخدام علامات الترقيم.

٣- تنظيم الكتابة فى سطور وجمل وفقرات . . . إلخ.

وقد ذكر كثير من الباحثين أن أسباب الخطأ فى الرسم الكتابى يرجع إلى عدة عوامل من أهمها:

١- ضعف قوة العضل والأعصاب لدى التلاميذ.

٢- ضعف السمع والبصر لديهم.

٣- النطق الغامض للكلمات.

٤- عدم التمييز بين الأصوات المتقاربة.

٥- عدم التأكيد من تضعيف الحروف فى حالة اللام الشمسية أو من نوع الكلمة مع التاء المربوطة أو المفتوحة.

٦- استخدام المد دون داع.

٧- تقارب الأصوات والمخارج.

٨- الضعف فى القراءة.

٩- عدم التدريب الكافى.

١٠- وجود بعض الحروف التى تنطق ولا تكتب والبعض الآخر الذى ينطق ولا يكتب.

١١- عدم الثبات الانفعالى.

(٢) اختيار موضوعات الإملاء:

يرتبط بهذا الأمر ثلاثة موضوعات:

(أ) تحديد الأهداف من تدريس الإملاء.

(ب) اختيار المشكلات الإملائية.

(جـ) تنظيم هذه المشكلات وترتيبها ثم توزيعها. على سنوات الدراسة وبطريقة تلائم مستوى التلاميذ.

أما عن مشكلة **تحديد الأهداف** فمما لا شك فيه أن العملية التعليمية فى أى فرع من فروعها فى حاجة إلى أهداف محددة مفهومة لدى القائمين على تنفيذ المنهج.

ومشكلة تحديد الأهداف فى بناء المنهج الهجائى تعتبر أهم خطوة بالنسبة لتعليم التلاميذ الكتابة الصحيحة، ومما يساعد على توضيح الأهداف أن تكون واقعية يمكن للمدرس والتلميذ أن يصلا إليها. وبعبارة أخرى كلما كانت الأهداف فى مستوى المتعلم كان ذلك دليل الوضوح فى ذهن المعلم. فإذا كان الهدف مثلاً تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات التى تكثر أخطاؤهم فيها، وهى من الكلمات الشائعة فى حياتهم الاجتماعية خارج المدرسة فمن الضرورى أن تحدد الكلمات الأكثر شيوعًا - وهى فى الوقت نفسه أكثر أهمية - وأن تحدد هذه الكلمات التى يرد تدريب التلاميذ عليها.

ولقد كان الاتجاه فى تعليم الهجاء فى مدارسنا قائمًا على أساس أن الإملاء عملية اختيارية بحته يتم فيها اختيار التلميذ فى مشكلات إملائية يتصورها المدرس صعبة، وأن

التلاميـذ فى حاجة إلى التدريب عليهـا، وقد تتركز هذه المشكلات فى الهـمزة بصورها المختلفـة أو فى الألف اللينة. أو فى غير ذلك، لكن الملاحظـة ترينا أن هذه الطريقة لن تفيد فى تعليم الإملاء.

أما الاتجاه الحـديث وهو ـ الأكثر قبـولاً ـ فيؤكد أن الهدف من تعـليم الهجاء أن يتمكن التلامـيذ من كتابة الكلمـات التى يستعملونهـا أو يحتاجون إليهـا فى حاضرهم ومستقبلهم كتابة صحيحـة؛ ولذا نرى أن الاختبار يجب أن يكون اختبار تعليم لا اختبار ذكاء. وإذا كـان الهدف من الهـجاء تعليم التلامـيذ الكتـابة السليمة فلـن يتأتى هذا إلا بتدريبهم على الكلمات التى يكتشف المدرس صعوبتها بالنسبة لهم وبعد التدريب الكافى على مثل هذه المشكلات تأتى عملية الاختبار.

وأما عن اختيار المشكلات التى يراد تدريب التلاميذ عليها، فهناك ثلاث وسائل تستخدم فى اختيار هذه المشكلات:

١- اختيار الكلمات بالنسبة للتلاميذ من بين المشكلات التى يقع فيها الكبار.

٢- اختيـار الكلمات من بين ما يستـعمل التلاميـذ فى أساليبهم حـين يكتبون، وهم فى حاجة إليها فى استعمالاتهم.

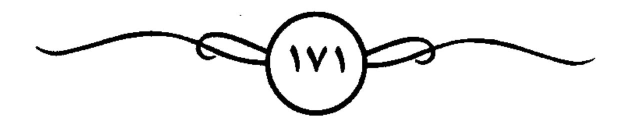
٣- ويضاف إلى هذين الأسلوبين أسلوب التشخيص للأخطاء.

وكـما هـو ظاهر فالاعـتـمـاد على أسلوب من الأسـاليب الثـلاثة لا يغنى عن الآخرين، إذ لابد أن يدرب التلميذ على المشكلات التى يخطئ فيها حين يكتب، ونظراً لأنه يعد لمجتـمع يتعامل فيـه مع غيره يقرأ لهم ويكتب فـلابد أيضًا من أن يدرب على المشكلات الإملائـية للكبار والتـشخـيص للأخطاء كذلك ضـرورى فى هذا المجال وفى مساعدة الضعفاء منهم للتغلب على تلك الأخطاء.

وأما عن توزيع المشكلات على سنوات الدراسة، فهناك عدة معايير مقترحة منها:

١- درجة صـعوبة الكلمة وسـهولتهـا، ويعنى هذا البدء بالسـهل من الكلمات والتدرج بعد ذلك إلى الصعب.

٢- الاستـعمـال بمعنى أن يركز فى تدريب التـلاميـذ على الكلمات التى يـكثر استـعمالها فى قـراءتهم وكتاباتهم وأنشطة حـياتهم اليوميـة بصرف النظر عن صعوبة الكلمة أو سهولتها.



٣- وهناك معيار ثالث يقوم على التوزيع المنطقى للمشكلات بمعنى أن يدرب المدرس التلاميذ على الكلمات التى يمكن أن يستخلصوا منها قاعدة عامة يطبقونها على الكلمات المتماثلة أو المتشابهة.

(٣) القطعة الإملائية:

هناك بعض المبادئ العامة التى ينبغى أن يسترشد بها فى اختيار قطع الإملاء للصفوف الدراسية المختلفة ومن أهم هذه المبادئ:

١- أن تشتمل القطعة على معلومات طريفة مشوقة تنمى أفكار التلاميذ وتزودهم بألوان الثقافة والخبرة. والقصص والأخبار المشوقة من أحسن النماذج لهذا الغرض.

٢- أن تكون مناسبة للتلاميذ من حيث الطول والقصر، إذ إن طول القطعة يستهلك الوقت الذى ينبغى أن يصرف فى مناقشة القطعة وفهمها كما أن قصرها يضيع كثيراً من الفوائد.

٣- ألا يتكلف المدرس فى تأليفها جريًا وراء مجموعة من المفردات الخاصة، بل يجب أن يكون تأليفها طبيعيًا لا تكلف فيه، لأن الإملاء تعليم لا اختبار.

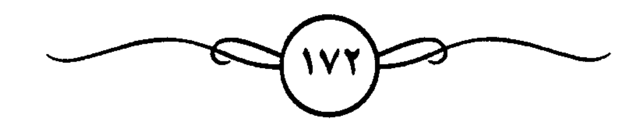
٤- لا مانع من اختيار قطعة الإملاء من موضوعات القراءة بل يحسن هذا مع صغار التلاميذ.

(٤) طرق تعليم الإملاء:

يتم تعليم الإملاء فى الوقت المخصص لذلك فى كل المدارس تقريبًا وهناك اتجاهان فى التدريب على الكلمات.

١- أن يدرب التلاميذ على الكلمات منفصلة وذلك بوضع الكلمات الصعبة فى قوائم والتدريب عليها.

٢- تدريب التلاميذ على الكلمات فى جمل ذات معنى، فهذا أدعى إلى تصور الكلمة، وبصفة خاصة إذا عرضت بصورة مغايرة للكلمات التى تصاحبها وذلك بوضع خط تحتها أو كتابتها بلون مغاير أو خط مغاير. وأيًا كان أسلوب



التدريس فمن المهم أن يعرف التلاميذ ما يتدربون عليه فهذا يمكنهم من إضافة هذه الكلمات إلى قاموسهم اللغوى وتعلم الهجاء فى وضعه الحديث يتطلب استخدام النظر والسمع والنمو العضلى أى القدرة على الكتابة ولذا يجب استخدام هذه الوسائل الثلاث: النظر إلى الكلمة وسماعها ثم كتابتها.

وهناك ثلاث طرق يشير إليها الباحثون فى تدريس الإملاء.

١- الإملاء المنقول.

٢- الإملاء المنظور.

٣- الإملاء الاختبارى.

والنوع الأول والثانى يقصد فيها إلى تدريب التلاميذ على عدد من الكلمات عن طريق الحواس الثلاثة، أما الأخير فيرمى المدرس من ورائه إلى معرفة مدى التقدم الذى أحرزه التلاميذ فى كتابة مجموعة معينة من الكلمات.

(٥) خطوات السير فى تدريس الإملاء:

وفيما يلى نقدم فكرة موجزة عن الخطوات الواجب اتخاذها أو اتباعها فى كل نوع من الأنواع السابقة.

أولاً: خطوات السير فى الإملاء المنقول:

١- يمهد المدرس لقطعة الإملاء بالمناقشة المتعلقة بها.

٢- يعرض المدرس الموضوع مكتوبًا على سبورة إضافية أو فى ورقة يوزعها على التلاميذ أو فى بطاقة كبيرة يعرضها أمامهم. ويضع الكلمات التى يرى أن التلاميذ فى حاجة لأن يتدربوا عليها فى شكل مخالف بأن يكتبها بخط مغاير ويضع تحتها خطًا أو يكتبها بلون مغاير.

٣- يطلب من التلاميذ قراءتها قراءة صامتة ثم مناقشتهم فيها للتأكد من فهمهم للمعنى.

٤- يناقش معهم الكلمات التى يريد معالجتها، كأن يسأل أحد التلاميذ قراءة الكلمة الأولى ثم هجاءها، وعليه أن يبرزها على السبورة الأصلية، ثم

يطالب التلاميذ بكلمات مماثلة توضع بعد هجائها فى صف مع الكلمة الأولى ثم ينتقل إلى الثانية .... وهكذا حتى ينتهى من جميع الكلمات.

٥- يطلب من التلاميذ فتح كراسة الإملاء وكتابة الموضوع نقلاً.

ثانيًا: خطوات السير فى الإملاء المنظور:

١- يسير فيه المدرس سيره فى الإملاء المنقول إلا أنه بعد مناقشة الكلمات وتدوينها على السبورة الأصلية، يطلب المدرس من التلاميذ النظر إلى الكلمات ثم يمحوها بعد ذلك، ثم يخفى السبورة عن التلاميذ ويملى عليهم القطعة.

٢- بعد الانتهاء من الإملاء يقرأ المدرس القطعة مرة ثانية فى هدوء ووضوح ليصحح بعض التلاميذ أخطاءهم أو يكتبوا ما فاتهم.

٣- يطلب المدرس من كل تلميذ إعطاء كراسته للتلميذ الذى بجواره. ويظهر المدرس السبورة الإضافية التى كتبت عليها القطعة، ويبدأ فى قراءتها. وعلى كل تلميذ أن يضع بقلمه الرصاص خطًّا تحت الكلمات الخاطئة ولا يصححها ويسألهم أن يتابعوه فى كل كلمة.

٤- يطلب من كل تلميذ إعادة الكراسة إلى صاحبها.

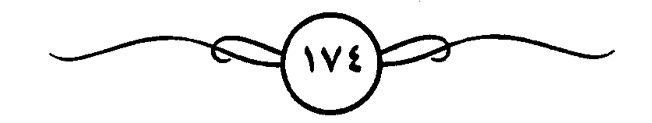
٥- يطلب من صاحب الكراسة تصحيح خطأ بالكتابة فوق الكلمة الخطأ فى الصفحة المقابلة.

٦- يجمع الكراسات للتأكد من حسن سير العملية ودقة عمليات التصحيح.

ثالثًا: خطوات السير فى الإملاء الاختبارى:

الغرض هنا هو:

١- أن يقف المدرس على مستوى كل تلميذ فى الهجاء وأن يقف التلميذ فى ذات الوقت على مدى تحصيله فى الإملاء، وأى الكلمات لم يتمكن من تعلمها بعد.



٢- أن يتعرف المدرس على التلاميذ الذين يحتاجون إلى عناية وتشجيع فى تعلم الإملاء وتتلخص خطوات السير فى هذا النوع من الإملاء فى:

(أ) أن يختار المعلم قطعة تحتوى على الكلمات التى يود أن يختبر التلاميذ فى كتابتها.

(ب) أن يكتب هذه القطعة على سبورة إضافية.

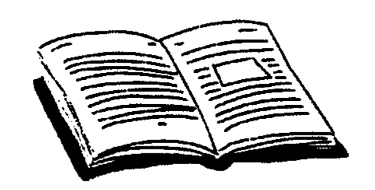
(جـ) أن يملى القطعة على التلاميذ من كراسته.

(د) بعد الانتهاء من الإملاء تسير عملية التصحيح كما ذكر من قبل فى الإملاء المنظور.

(هـ) وعلى المدرس أن يقدم مساعدة عاجلة للتلميذ الذى وقع فى أخطاء كثيرة فى هذه الإملاء.

هذا النوع من الإملاء يجب أن يقدمه المدرس للتلاميذ بين الحين والحين، ولتكن قطع مكونة من عبارات وكلمات سبق للتلاميذ دراستها، أو فى كلمات مماثلة لما سبقت، ويحسن أن يكون الاختبار على فترات متقاربة.

الفصل الثامن والعشرون



تدريس التعبير الكتابى

أهمية التعبير الكتابى:

التعبير الكتابى من أهم أنماط النشاط اللغوى، وبدونه قد لا تستطيع الجماعات أن تبقى فى بقاء ثقافتها وتراثها، ولا أن تستفيد وتفيد من نتاج العقل الإنسانى الذى لا بديل عن الكلمة المكتوبة أداة لحفظه ونقله وتطويره، إن التعبير الكتابى ذو أهمية قصوى فى الحياة، فهو قناة الاتصال الإنسانى وأداة من أهم أدواته، ولقد سبق أن قلنا أن للغة وظيفتين أساسيتين هنا الاتصال وتسهيل عملية التفكير، والتعبير عن النفس، ومن ثم فإن التعبير الكتابى وسيلة من وسائل الاتصال وتسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس، ومن كونه كذلك استمد أهميته القصوى فى حياة الفرد والجماعات.

إن الإنسان لجأ إلى الكتابة عندما احتاج لنقل المعانى الهامة وقضاء الحاجات من شخص آخر بعد بينهما الزمان والمكان. فطلبات التوظف، وتبادل الرسائل بين الأصدقاء وما شابه ذلك من كتابات تتصل اتصالاً وثيقًا بحياة الإنسان، وتقوم بدور لا يمكن للتعبير الشفوى أن يؤديه، كما أن الدور الذى تلعبه الكتابة بما لها من فعالية الدوام والاستمرار تتطلب أن تعطى عناية أكثر من الكلام، فالمتكلم فى حديثه اليومى يمكنه ببساطة أن يعدل ويغير فى حديثه، أما فى الكتابة حيث يكون المستقبل غائبًا أثناء عملية الكتابة، والكاتب غائب أثناء القراءة فإن مثل هذا التعديل الوقتى والتلقائى يصبح مستحيلاً.

ويستطيع الكاتب أن يوضح المعنى ويوصى به من خلال جمله الموحية وفقراته المتقنة وسيطرته الكاملة على مفاهيمه وتصوراته وما بينهما من علاقات، وهو إن لم يفعل ذلك فقد القارئ وفشل فى الاتصال، لذلك ونتيجة لانفصال طرفى الاتصال فى الكتابة والحاجة لنقل المعانى فيما بينهما، وضرورة سيطرة الكاتب على جمله وفقراته وأفكاره ومفاهيمه تصبح الكتابة والتعبير الكتابى أمرًا يستحق دراسته وتدريسه بعناية،

وحيث تصبح الكتابة بالتعلم المناسب والسليم طريقًا آخر له قيمة كبرى فى التعبير عن الفكر وتصبح أيضًا جزءًا هامًا له دلالته فى المنهج المدرسى لكل التلاميذ.

وظيفة التعبير الكتابى:

يحقق التعبير الكتابى وظيفتين من وظائف اللغة ؟، وهما الاتصال والتفكير.

ومن هنا ينبغى أن يتجه تعليم التعبير الكتابى اتجاهين:

- اتجاه الاتصال، وهو ما يطلق عليه الآن الاتجاه الوظيفى.

- اتجاه تسهيل عملية التفكير والتعبير عنه، وهو ما يطلق عليه «التعبير الأدبى».

ولا شك أن التعبير الكتابى يرتبط بمواقف حياة الإنسان، ومنها كتابة التقريرات والخطابات والمقالات الوصفية والأعمال الابتكارية.

ويلاحظ أن هذه المواقف ذات أهمية قصوى بالنسبة للمتعلم. حيث إنها تطبيق للاتجاه الحديث فى تعليم اللغة، ألا وهو " الوظيفية " فى تعليم اللغة.

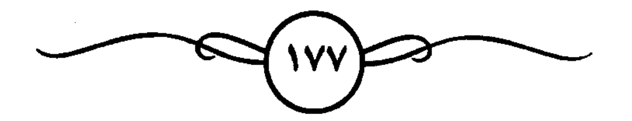
وإذا كان الاتجاه الحديث للوظيفية فى تعليم اللغة يتطلب منا ضرورة الموازنة بين التعبير الشفهى والتعبير التحريرى وأن يأخذ التعبير الشفهى عناية أكثر باعتباره نشاطًا لغويًا أشيع فى المجتمع من التعبير التحريرى، فإننا نعود فنقول إنه ما دام التعبير الشفوى تتاح له فرص أكثر من التعبير التحريرى فى الحياة الاجتماعية، ونظرًا لما يتطلبه التعبير التحريرى من عناية أكثر كان علينا أن نعطى فى تعليم التعبير اهتمامًا أكبر من التعبير التحريرى وبخاصة فى المرحلة الثانوية. أى أننا إذا كنا فى المدرسة الابتدائية نعطى التعبير الشفوى فى أول المرحلة كل الوقت، ونعطيه أكثر من نصف الوقت فى المرحلة الابتدائية، فإنه بوصولنا إلى المرحلة الإعدادية، تزداد عنايتنا بالتعبير التحريرى ثم الشفوى، ثم يفوز بأكبر قسط من العناية فى المرحلة الثانوية.

أهداف التعبير الكتابى:

(١) أهداف عامة:

لتعليم التعبير التحريرى مجموعة من الأغراض فيما يلى أهمها:

١- تكوين القدرة على التمتع بالخبرات الواسعة المألوفة والغريبة والوعى بما فيها من قيم.



٢- تنمية قوة الملاحظة، والفهم الواضح كأساسين لإثراء التفكير وتعميق التعبير.

٣- تكوين عادة التفكير الواضح والمنظم فى الأشياء، والنظرة ببصيرة ووعى فى الخبرات الشخصية والتعبير عنها والاستفادة منها.

٤- تنمية القدرة على تنظيم الأفكار والمشاعر والتعبير عنها بفاعلية للآخرين.

٥- السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة وعلى ضوابط التعبير الكتابى ومكوناته كسلامة لجملة، وتقسيم الموضوع إلى فقرات. والهجاء الصحيح واستخدام علامات الترقيم.

(٢) أهدافه فى المرحلة الابتدائية:

ومن أهم الأهداف الحقيقية لتعليم التعبير فى هذه المرحلة ما يلى:

١- تنمية ميل التلاميذ لاستخدام الكتابة لتحقيق مختلف الأغراض

٢- تنمية ميلهم للتعبير الذاتى فى اللغة.

٣- تنمية قدرتهم على كتابة الأفكار بشكل واضح وممتع.

٤- تعليمهم مفهوم الجملة باعتبارهم وحدة التفكير.

٥- تنمية إحساسهم بالمسئولية لكتابة محتوى صادق يعتمد على الحقائق والمعلومات ويكون ممتعًا ومفيداً.

٦- تنمية قدرتهم على تلوين الكتابة وجعلها حية متحركة.

٧- تدريبهم على الكتابة بأشكالها المختلفة وفى ميادين وموضوعات متعددة

(٣) أهدافه فى المرحلة الإعدادية:

وهى استمرار أكثر اتساعًا وعمقًا من أهداف المرحلة الابتدائية، وتتلخص فيمايلى

١- تنمية رغبة التلاميذ فى الكتابة عندما تكون هناك حاجة لها

٢- تنمية ميلهم نحو الاهتمام والمعايشة لما يكتبون

٣- تنمية نزعتهم إلى الكتابة من أجل الاستمتاع.

٤- تنمية قدرتهم على جمع أفكارهم على الورق بشكل يفهمه القارئ.

٥- تنمية قدرة كل تلميذ على مراجعة ما يكتب ليرى إلى أى مدى تحقق غرضه من الكتابة.

٦- تنمية تقديره وتذوقه للكتابة الجيدة.

٧- تنمية رغبته فى تحسين كتابته، وثقته فى قدرته على الكتابة الجيدة.

٨- تنمية تقديره للكتابة كجزء أساسى من الحياة ليحرص على تعلمها داخل المدرسة وخارجها.

التعبير الوظيفى والتعبير الإبداعى: التعبير الكتابى بين الوظيفية والإبداعية:

قد يكون الغرض من التعبير الكتابى اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم. ويسمى هذا النوع التعبير الوظيفى مثل كتابة الرسائل والتقارير والمذكرات وقد يكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة، ويطلق على هذا النوع التعبير الإبداعى مثل كتابة المقالات وتأليف القصص والتمثيليات والتراجم ونظم الشعر.

وهذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان فى المجتمع الحديث، فالأول يحقق حاجاته من المطالب المادية والاجتماعية، والثانى يمكنه من أن يؤثر فى الحياة العامة بأفكاره وشخصيته.

ومن ثم ينبغى تدريب التلاميذ على هذين النوعين من التعبير التحريرى وإعدادهم للمواقف الحيوية المختلفة التى تتطلب كل نوع منها.

اختيار موضوعات التعبير:

هناك اتجاهان فيما يقدم للتلاميذ من موضوعات، وهذان الاتجاهان يختلفان باختلاف الفلسفة التى يعتمد عليها كل منهما:

الاتجاه الأول:

اتجـاه إبداعى يعبـر عن موقف الحـياة ويـكون من موضـوعات يعـرفهـا المدرس ويناقشها مع التـلاميذ، وهذا الاتجاه هو الذى درج عليه المعلمون حـين ثبت فكرة ميول التلامـيذ. ورأى أصحاب هذا الاتجـاه أن خير وسيلة لتـحقيق مـيل التلاميذ فى عـملية التعبير تتحقق كما يلى:

١- أن تتعدد الموضوعات حتى يجد كل تلميذ ما يشبع حاجته.

٢- أن نلاحظ المناسبات الاجتماعية فى اختيار مثل هذه الموضوعات.

والأسلوب الذى يحرص عليه أصـحاب هذا الاتجاه هو مناقشة المدرس للتـلاميذ لاستنتاج أفكار وعناصر يتبعها التلمـيذ كمرشد وموجه. وفى أثناء المناقشة ولا بأس من أن يقوم المدرس بعملية إمداد التلاميذ بالأفكار أو الأساليب.

الاتجاه الثانى:

وهو يتمشى مع الفلسفـة الوظيفية. أى التى ترى أن يكون التعبيـر تعبيراً وظيفـيًّا يتم فى مواقف حيوية، ويعبر عن أنماط النشاط التعبيرى فى المجتمع.

ومجالات الحياة التى يمارس فيها الإنسان التعبير التحريرى تتلخص فيما يلى:

١- كتـابة المقال والقصـة والرسالة، وما إلى ذلك كـالتلخيص والتعليق وكـتابة المذكرات.

٢- يجعل لدرس التعبير حيوية، ويوجد عند الـتلميذ إقبالاً ويؤكد حرية التلميذ فى تعبـيره، إذ ليس من الضرورى أن يكتب التـلاميذ جمـيعهم موضـوعات واحدة.

٣- يجب أن يكون الموضوع المختار من الموضوعات التى تعبر عن ذاتية التلميذ. أو تمس واقع حياته أو تـتصل بمشكلات خاصة به كفـرد أو بالمشكلات العامة بشرط أن يتمكن التلميذ من عرض هذا الموضوع وشرحه وذكر تفاصيله.

٤- ولعل مشكلة إنسانية تتحدث عنها صحف الصباح أو مشكلة اجتماعية تتردد على الألسنة يمكن أن تكون مجالاً لموضوع تعبيرى مع توجيه المدرس.



ويتطلب اختيار الموضوع موقفًا طبيعيًا للتعبير فيه وأنسب المواقف الاجتماعية فى التعبير هى تدريب التلاميذ على الرسائل، وكتابة الملخصات والتعليقات.

وينبغى أن تراعى عدة أمور فى الموضوع المختار:

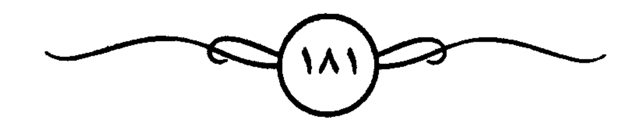
١- أن يصحبه توجيه واضح من المدرس بأن يلون التلميذ موضوعه بشخصيته الخاصة وتفكيره المستقل، وأن تكون الأفكار المكتوبة أو المتحدث عنها تعبر عن رأى التلميذ نفسه.

٢- أن يحدد الموضوع تحديدًا دقيقًا يبرزه ويوضح أفكاره أمام كل من المدرس والتلميذ. فموضوع عن الهواء غير مقبول لأنه لا تحديد فيه.

٣- أن تأتى الفكرة فى عملية التعبير أولاً، أى أن تكون الفكرة واضحة فى ذهن التلميذ ـ فالعلاقة بين التعبير والتفكير علاقة قوية. وكفاءة التلميذ فى الكتابة تحددها كفاءته فى التفكير، ولكى تتسم كتابته بالقوة والخيال لابد أن يكون قوى التفكير والخيال، إذن فالكتابة والتفكير عمليتان لا يمكن فصلهما.

والتلاميذ يقبلون على الكتابة حين يشعرون بأن لديهم شيئًا ما يودون قوله. وحينما يحسون بتقدير لما كتبوه وأنه سوف يقرأ ويتذوق فعندما يطلب من التلميذ أن يكتب تقريرًا مثلاً فإن دافعيته للكتابة وجودة كتابته تتحددان بوعيه بأهمية المعلومات التى يكتبها وأنه محتاج لها فى خدمة جزء مما يدرسه فى المدرسة، كما أن التلميذ يندفع إلى الكتابة ويحتفظ بكتاباته ويؤديها بأفضل قدراته إذا اقتنع بأن ما سيكتبه يؤدى غرضًا له أو للفصل، وأنه سيقرأ ويشار إليه ويستخدم سواء فى المواقف المدرسية أم المواقف الحياتية.

ومن الأمور التى يجب أن يراعيها المعلم فى تعليم التعبير الكتابى عدم إهمال أفكار المتعلم ومشاعره الخاصة. إذ إن المحل الأساسى لحفز التلاميذ على الكتابة والتعبير هو أفكارهم ومشاعرهم الشخصية، وأن يقوم بمساعدة التلاميذ على تطوير وتنمية فكرهم. أن يأخذ التلاميذ فى التعبير من حيث هم ويوجه نموهم نحو النضج، ويعمق ميولهم ويساعدهم على تزويد خبراتهم وفهمها والوعى بها والانطلاق منها للكتابة والتعبير. فالتلاميذ الذين يتعلمون تحديد المعانى وإدراك دلالات خبراتهم الشخصية يجدون الأفكار والمواد التى تساعدهم على الكتابة والتعبير.



أهمية الخبرة للكتابة:

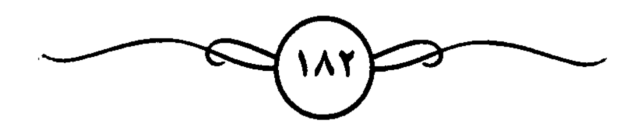
تعتبر حواسنا الخمسة وما نحصله من خبرات عن طريقها مصدراً هامًا من مصادر موضوعات التعبير الكتابى. ونحن نعلم أنه من الصعب أن يطلب منا الكتابة بفاعلية عن شئ ليس فى خبرتنا أو عن أمور ليس لدينا عنها خلفية كافية.

فنحن لا نتوقع أن يكتب التلاميذ إلا عن الأشياء التى خبروها ويعرفون عنها شيئًا ما، والتى لها معنى بالنسبة لهم. وبالمثل أيضا سوف لا يكتبون إلا فى الأشكال التى لهم خبرة فيها، فيكتبون الخطابات لأنهم ألفوا هذا الشكل ومارسوا كتابتها، ويكتبون ملخصات للكتب إذا عرفوا كيفية كتابة الملخصات وأشكالها وتنظيمها.

إن الأفكار من أجل الكتابة بالضبط كما هى من أجل الحديث تأتى من كل ما لدى الفرد من خبرات. فالتلاميذ يلاحظون العالم الذى يحيط بهم، ومن خلال حواسهم الخمس يكونّون رصيداً من المواد والخبرات يمكن بها إثارة أفكارهم. ولأنهم بشر فلديهم حب الاستطلاع. ولهم ميول، ويقرءون الكتب ويشاهدون التلفزيون، ويتأملون، ويفكرون مع أنفسهم. ولهم عواطف ومشاعر فهم يفرحون ويغضبون، ويحبون ويكرهون، ولكل منهم صلات وعلاقات يحتاج لأن يعبر عنها. ولهم عالمهم الخاص ورؤيتهم للأمور ونظرتهم للقيم والتقاليد كل ذلك يجعل التلاميذ يأتون إلى المدرسة ولديهم حصيلة من الخبرات تعلموا من خلالها أمور كثيرة، ونمت لديهم مجموعة من الأفكار المبنية على هذه الخبرات والتى ألفوها أصبحوا قادرين على أن يكتبوا عنها بواقعية وإقبال وتصبح هذه الأفكار والموضوعات المنطلق الأساسى للكتابة حيث ينبغى أن تتاح للتلاميذ الفرص الكافية لمناقشة هذه الأفكار والموضوعات وتنقيتها وبناء معانى ومفاهيم جديدة حولها، وتحصيل مفردات جديدة تتصل بها وتحديد الأشكال التى ينبغى أن توضع فيها، فإذا ما طلبنا منهم بعد ذلك الكتابة فإننا نكون قد بدأنا من حيث خبراتهم ومن حيث مستوى ميولهم وقدراتهم، وهنا ينبغى أن نلتفت إلى ضرورة أن يعرف التلاميذ أن الفصل هو المكان المعد لأن يقولوا فيه ما يودون قوله، ويعبرون فيه عما يفكرون فيه وليس مكانا لنقد أفكارهم أو تقويمها أو فحصها واختبارها

بعض مصادر موضوعات التعبير التحريرى:

وإلى جانب ما يأتى به التلاميذ من أفكار وموضوعات يحبون الكتابة فيها، هناك موضوعات وأفكار أخرى تتصل بالمدرسة ومرافقها ونشاطاتها والمواد الدراسية المختلفة



يمكن أن تستهوى التلاميذ وترتبط بخبراتهم الإيجابية، ومن ثم تصبح ميدانا آخر للكتابة الهادفة التى يقبل على ممارستها التلاميذ.

وهناك منبع آخر من منابع الخبرة الهامة هو القراءة، فبرنامج القراءة المتنوع والفعال يزود الكتابة بالمفردات الفنية ويقدم الطرق المختلفة، للتعبير عن الأفكار وتنميتها، ويمد التلاميذ بصيغ جديدة وأساليب متعددة.

وينبغى أن يكون لكتابة برنامج متكامل مع البرنامج الكلى للمدرسة، وينبغى أن يخطط لها بعناية، وينسق بدقة بحيث يمكن هذا البرنامج التلاميذ من تعلم المهارات المطلوبة وتنميتها وتطويرها.

وفى الجدول التالى نقدم مجموعة من أنشطة الكتابة مرتبة بداية من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانوية، وعلينا أن ندرك أنه لا ينبغى أن نقدم للتلاميذ شكلا من أشكال الكتابة إلا إذا كانوا قادرين على استخدامه.

المرحلة الأولى:

* تلخيص قصص تحكى.
* كتابة العناوين تحت الصور.
* كتابة مذكرات وكلمات شكر.
* كتابة خطابات للآخرين
* حفظ سجلات للطقس أو نمو النباتات، وواجبات الدراسة فى الفصل ...إلخ.
* كتابة بعض الخبرات الشخصية، الفردية والجماعية.
* تكملة فكرة أو قصة أو خطاب.
* حفظ سجلات القراءة الحرة بالمكتبة.
* كتابة الألغاز وجميع الطرائف.
* ملء بطاقات المكتبة، وتصاريح الدخول والخروج وما شابه ذلك.
* موضوعات حرة يود التلاميذ أن يعبروا عنها كتابة.



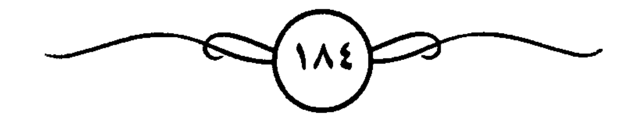
* الهوايات البسيطة والألعاب.
* خبرات الطفولة فى المنزل والنادى والزيارات.
* الحيوانات والطيور.
* أحب وأجمل المدن.

المرحلة الإعدادية:

* كتابة الخطابات الشخصية.
* كتابة العناوين والملاحظات.
* كتابة سجلات تجارب العلوم وأنشطة المواد الاجتماعية.
* كتابة القصص الخبرية والحوادث.
* كتابة فقرات من الأخبار اليومة.
* كتابة توجيهات وإرشادات بعض الألعاب الرياضية.
* كتابة القصص الخيالية أو التصويرية.
* كتابة ملخصات عن خبرات الصداقة.
* كتابة المذكرات الشخصية واليوميات.
* كتابة بعض السير أو جمع المعلومات حول بعض الشخصيات
* كتابة السجلات اليومية للفصل.
* تسجيل الرحلات الترفيهية والعلمية.
* كتابة ما يدور حول أحسن ما قرأ التلاميذ أو ما يميلون إلى قراءته.

المرحلة الثانوية:

* آمال التلاميذ وتطلعاتهم.
* كتابة المقالات وعروض الكتب.
* إعداد قوائم المراجع والهوامش



* كتابة التقارير العلمية والاجتماعية.
* كتابة محاضر الاجتماعات وقراراتها.
* كتابة المقالات للمطبوعات المدرسية.
* كتابة الأشعار والأغانى.
* كتابة السير والتسجيلات التاريخية.
* كتابة موضوعات حرة يميل إلى كتابتها التلاميذ.
* كتابة موضوعات تتصل بالفنون المختلفة.

متطلبات التعبير الفعال:

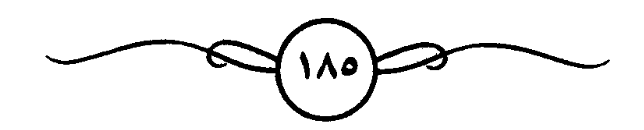
التعبير اللغوى سواء أكان شفيها أم تحريريا لا يكون فعالا إلا بمقدار جودة تركيب الجمل، وجاذبية الأسلوب ووضوح الفكرة ونقاء تفكير الكاتب، وأيضا بمقدار التنظيم والتسلسل فى عرض أفكار الكاتب.

ولما كانت الجملة هى وحدة الاتصال الأساسية وجب أن نعلم الأطفال وندربهم على صياغة الجمل الجيدة الواضحة المعبرة باعتبار أن الجملة أيضا وحدة التعبير عن الفكرة.

ولا توجد حتى الآن أمور فاصلة ومحددة فى بناء الجملة الفعالة.

ومع هذا فينبغى أن يتعلم كل تلميذ أن الجملة لابد أن تحمل معنى وإلا تكون غامضة أو غير كاملة وتامة، كذلك ينبغى ألا يستطرد من أجل الاستطراد لأن ذلك يؤدى إلى اضطراب المعنى وضعفه بل وضياعه. إن الطريقة الإيجابية لتنمية الجمل الجيدة هو التدريب على استخدام الجملة فى مواقف طبيعية ووظيفية.

ومن مطالب التعبير الفعال أن نعلم التلاميذ طرق عرض الفكرة بشكل فعال، وتنظيم الكتابة بشكل يتسق مع الموقف بحيث تتابع الأفكار والمصطلحات تتابعا مناسبا، وبحيث تظهر الدقة والمنطقية فى بناء الجمل والفقرات حتى يشعر القارئ بالتكوين الفكرى الناضج لما يقرأ. ويمكن أن تساعد الأنشطة التالية فى تعليم التلاميذ مهارات تنظيم الفكرة فى شكل مكتوب:



١- وضع الصور المتصلة بقصة ما فى وضعها الملائم.

٢- تصنيف المشكلات، وربط الألغاز بعضها ببعض.

٣- تقسيم الأشياء بحسب الحجم واللون والشكل .... الخ.

٤- حكاية الأشياء أو الأحداث مرتبة كما وقعت.

٥- حكاية الأفكار التى ترتبط بأيام خاصة أو حوادث معينة.

٦- وصف المراحل المتتابعة للعبة ما.

٧- إعادة ترتيب مجموعة من الجمل لتكوين أوضح صورة للفكرة.

وهناك بعض الأمور التى ينبغى أن نتجنبها فى الكتابة:

* الكلمات التى لا تضيف معنى أو جديدا.
* الأفعال أو التقارير غير الإيجابية.
* الإشارات الغامضة.
* العبارات المبتذلة.
* التعبير غير الدقيق.
* التعميمات.
* التكرار والإطالة من أجل الشكل لا المضمون.

أسس ومعايير ينبغى مراعاتها فى تدريس التعبير الكتابى بفعالية:

هناك ثلاث خطوات فى تعليم التعبير الكتابى ينبغى أن يلتفت إليها المعلم وهى:

(أ) ما قبل الكتابة: وفيها يساعد المعلم التلميذ على أن يحدد ما الذى يود أن يكتبه، ويحدد موضوعه والاتجاهات التى ستأخذها كتابته. وينبغى ألا تأخذ عملية اختيار الموضوع وتحديده أهمية أكثر من كيفية كتابته والتعبير عنه.

(ب) الكتابة: وفيها يساعد المعلم التلميذ على تحديد أفكاره الفرعية وتحويل الموضوع العام إلى مجموعة من العناصر المحددة التى يؤدى الخروج عنها إلى تفتيت وحدة الموضوع كما أن مساعدة التلميذ على تحديد العناصر يمكنه من



معرفة المواد التى يحتاجها لكتابة الموضوع، ومعرفة طريقة تنظيم كتابته بالشكل المناسب.

(جـ) المراجعة: وفيها يساعد المعلم التلميذ على إجراء تعديلات وتغييرات وإضافات تنمى الموضوع وتعمقه كما يلى:

١- أن يلتفت المعلم إلى أن ما يعطى لموضوع التعبير أهمية وتقدير هو أصالة المعالجة وقدرة التلميذ على تقديم وجهة نظره فى الموضوع ورؤيته الخاصة واتجاهاته نحو عناصره.

٢- ينبغى التركيز على فعالية تنظيم الأفكار وعمق التعبير عن المشاعر والعناية بقواعد الهجاء والترقيم لأن عدم إتقانهما يؤدى إلى تعطيل القارئ عن متابعة الأفكار والمشاعر ومعايشتها.

٣- على المعلم أن يدرك أن أحسن أسلوب لتدريس التعبير التحريرى هو ربطه بكل منهج اللغة، وبكل مواد الدراسة، وبأنشطتها، بكل ما يشد اهتمام التلميذ داخل المدرسة وخارجها.

٤- أن يعود الطلاب أن يكتبوا فى إطار من عملية اتصال حقيقية بحيث لا يطلب منهم الكتابة إلا إذا كان لديهم شىء يودون كتابته ورغبة حقيقية فى الكتابة.

٥- ينبغى الاهتمام بالتعبير الوظيفى فى كل وقت وفرصة ولكل التلاميذ، أما التعبير الابتكارى فينبغى أن يركز الاهتمام فيه على هؤلاء ذوى الميول والقدرات فى الكتابة الابتكارية.

٦- وهناك عدة مبادئ ينبغى استخدامها لتحقيق الكفاية فى التعبير الابتكارى:

(أ) أن يشجع التلاميذ على التعبير الابتكارى ويشجعهم على أن يكتبوا أشياء أصيلة تعبر عن أفكارهم الشخصية ومشاعرهم نحو خبرة مرت بهم.

(ب) تشجيع المحاولات الساذجة مهما تكن، والتنفير من النقل ومكافأة الامتياز، كتابة أصيلة، وتقبل المحاولات منهم ما دامت مبنية على التفكير الحر المستقل.



(جـ) على المعلم أن يقـود التـلاميـذ برفق لاكتـشـاف أنفسـهم، وذلك بمطالبتهم بإعادة المحاولة والخروج من تقليد الحكاية الجميلة إلى كتابة مشاعرهم الشخصية.

(د) أن يستغل المعـلم حصص القراءة الجهرية، لقـراءة بعض المقطوعات من خلق الأدباء الممتازين الذين يختارهم المدرس أو التلاميذ.

(هـ) يجب أن يعنى المدرس بتنـمية ميل التلمـيذ للكتـابة الإبداعيـة، وصقل قدرته فيـها سواء كانت كتابة الشعر أو القـصص القصيرة أو التراجم .... الخ.

(و) أن يكون تشجـيع المعلم مؤديا فعـلا إلى النمو وأن يكون التشـجيع منصبا على الإنتاج الجيد وإبراز نواحى الجودة أو الضعف.

(ز) من أهم مـا يعين التلامـيذ على النمـو والتقـدم فى هذا النوع من الكتابة معرفة بعض المعايير للحكم على الكتابة، وهذه المعايير ليست هى المعايير الأدبية العـالية، ولكنها المعايير الخاصة بالتـعبير الواضح عن المعانى والأفكار وبعناصر التشويق وبرسم الشخصيات.

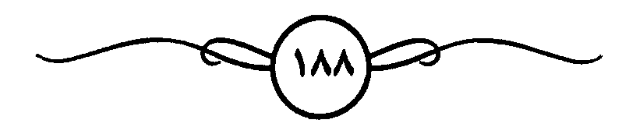
تصحيح التعبير:

إن خير وسـيلة للتصحـيح ما جاءت فيـه مناقشة الأخطاء فرديا إذا كـانت فردية وجمـاعيا إذا أخطأ فيـه معظم التلاميـذ، أو عدد منهم، ولكى نحقق الغـاية من إراحة المدرس فى عملية التصحيح واستفادة التلميذ منها يمكن أن يقترح ما يأتى:

الطريقة الأولى:

وهى أن يصـحح المدرس جمـيع الكراسات ولكن يركـز أساسـا على ما يتـصل بالفكرة ووضوحها، ثم يتخير مشكلة لغوية يراها جـديرة بالاهتمام ويعالجها مع التلاميذ فرديا أو جماعيًا.

ولا بأس من أن يخطط المدرس لعملية التصحيح بحـيث يعالج مع التلاميذ حتى نهاية العام الدراسى عددا لا بأس به من هذه المشكلات.



الطريقة الثانية:

أن يقسم المدرس الفصل قسمين أو ثلاثة - ويوزع الكتابة بين هذه الأقسام بحيث تكتب المجموعة الأولى المرة الأولى، وتكتب المجموعة الثانية فى المرة الثانية. وهكذا. والذين يكتبون الموضوع أو الموضوعات المقترحة تكون لديهم مذكرة خاصة للكتابة الحرة يكتبون فيها ما يريدون كتابته من يومياتهم الخاصة. أو من تلخيصاتهم المدرسية. ويختار المدرس بين الحين والحين بعض هذه المذكرات لقراءتها أمام التلاميذ.

هذا ويمكن أن يجمع المدرس الأخطاء الشائعة من فصل إلى فصل ومن سنة إلى أخرى ويجعل هذه الأخطاء أساسا يرتكز عليه فى الأعوام القادمة لمعالجة المشكلات.

وفى مرحلة تقويم التعبير يمكن مراعاة ما يلى:

١- يجب أن يكون التعليق الذى يقدمه المدرس مرتبطا بكتابات التلاميذ تعليقا مباشرا، وأن يكون موضوعيا.

٢- يجب أن يشجع المدرس التلميذ وأن يقدر تعبيره بعد أن يصحح كتابته.

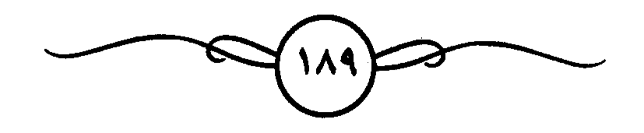
٣- يركز المدرس فى التصحيح على ما يمس الفكرة أولا، ثم على ما يمس مشكلة أو مشكلتين من المشكلات اللغوية التى يكثر حدوثها فى كتابات التلاميذ.

٤- وهناك اتجاهان فى تقدير تعبير التلاميذ: الأول تقدير تعبير التلاميذ بالأرقام والثانى تقدير تعبير التلاميذ بالأوصاف: (مقبول - جيد - جيد جدًا - ممتاز) وللمدرس أن يأخذ بأيهما.

٥- يجب أن يرجع المدرس إلى التلاميذ كراساتهم سريعا بقدر الإمكان حتى يمكنهم الإفادة مما قام به المدرس من نقد وتوجيه.

٦- يجب أن يوضح المدرس للتلاميذ الذين توجد لديهم مشكلات وجهة نظره فى تصحيح هذه المشكلات.

٧- يجب أن يتخير المدرس عددا من الجمل الخاطئة فى الفكرة أو فى الأسلوب أو فى اللغة دون إشارة إلى الأسماء فى اليوم الذى أرجعت فيه الكراسات، ويكتب هذه الجمل على السبورة ويناقشها مناقشة جماعية.



٨- لا بأس أن يتخير المدرس كتابات التلاميذ الجيدة ويقرأها.

٩- يجب أن يلاحظ المدرس تنظيم الأفكار وترتيبها وتسلسلها. وأن يلاحظ سلامة الأسلوب المستعمل وملاءمته فى التعبير عن هذه الفكرة ومدى ما يبدو فى كتابة التلميذ من صعوبة فى التعبير عن نفسه وعن مشاعره.

ومن الموجهات التى تساعد المعلم فى عملية تقويم التعبير ما يلى:

يمكن فى التصحيح البحث عن النقاط التالية:

* تنظيم المادة المكتوبة ويشمل مدى سيطرة التلميذ على الأفكار، والنظام الذى وضعت فيه الأفكار والفقرات التى تناولتها.

* الأسلوب: ويتضمن الكلمات والجمل المؤثرة والفعالة، وإلى أى مدى تتباين الجمل وتختلف وتتنوع ... الخ

* أصالة التفكير الذى يظهر فى الموضوع ككل.

* الهجاء - الخط.

* بداية الموضوع ونهايته وبداية كل فقرة ونهايتها.

الفصل التاسع والعشرون

توجيهات عامة فى تدريس الكتابة

نقدم فيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تسهم فى التخطيط لدرس الكتابة وتنفيذه:

أ- توظيف ما تعلمه الطلاب:

ينبغى ألا يقدم للطالب شئ يكتبه إلا إذا قد ألفه سماعًا، وميزه نطقًا، وتعرف عليه قراءة.

إن تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية التى سبق للطالب تعلمها من شأنه أن يعجِّل بتعلم الكتابة. ويثبت المهارات اللغوية السابقة.

ب- تعريف الطلاب بالهدف:

من معايير الكتابة الجيدة أن يتسق تنظيم المادة ويتناسب محتواها مع ما فى ذهن الفرد من هدف.. من هنا كان من أولى خطوات تدريس الكتابة تعريف الطلاب دائمًا بالهدف من الكتابة.

جـ- البدء بتعليم الكتابة:

تحديد الوقت المناسب للبدء فى تعليم الكتابة، مشكلة حقيقية.. فنجد من يبكر بذلك ونجد أيضا من يتأنى كثيراً.. ورأينا هنا أن نقف من الأمر موقفًا وسطًا يرفض كلا من التبكير والإبطاء..

ويقصد بالتبكير هنا تقديم الشكل المكتوب للرمز اللغوى بمجرد نطقه.. ويكفى فى رأينا أن يتكون عند الطالب رصيد بسيط من مجموعة من الكلمات والجمل التى يستعملها فى مواقف اتصال ذى معنى فهمًا وإفهامًا.

د- التدرج:

التدرج مبدأ ينبغى أن يراعى عند تدريس الكتابة سواء من حيث اختيار المادة اللغوية أو من حيث طريقة التدريس.

وفيما يلى المراحل التى يمكن أن يأخذها تدريس الكتابة:

١- البدء برسم أشكال هندسية وخطوط معينة تتناسب مع بعض الحروف.

٢- نسخ بعض الحروف.

٣- نسخ بعض الكلمات.

٤- كتابة جمل بسيطة.

٥- كتابة بعض جمل نمطية وردت فى النصوص والحوارات.

٦- الإجابة كتابة على بعض الأسئلة.

٧- إملاء (منظور، منقول، اختيارى).

٨- تعبير مقيد (بإعطاء عناصر للموضوع).

٩- تعبير حر.

هـ- حرية الكتابة:

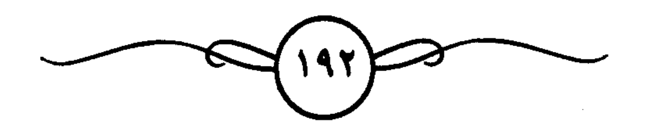
ينبغى ألا يفرض المعلم على الطلاب مجموعة من القوالب التى يلتزمون بها فى موضوعات التعبير، ولكن عليه أن يقبل ما تجود به قرائحهم من مفردات وتراكيب وأفكار، مصححًا الخاطئ منها، فذلك بلا ريب أفضل من تحفيظهم مجموعة من التراكيب التى تصبح بعد ذلك كليشهات تنتشر فى كل موضوع بعد ذلك.

و- تدريس الخط:

فيما يلى مجموعة توجيهات تتصل بتدريس الخط:

(أ) ينبغى أن يكون نسخ الطالب تحت إشراف المعلم.

(ب) يجب أن يقلد الطلاب دائمًا النموذج الصحيح، وعلى المعلم التأكد من ذلك. وذلك بمراقبة الطلاب دائمًا حتى لا يقلد أحدهم الآخر.



(جـ) يفضل أن يدرب الطلاب على النسخ من أسفل الصفحة لأعلاها. . أى أن ينظر الطالب إلى النموذج فى أعلى الصفحة، ثم يكتبه فى آخر سطر بالصفحة، مرتفعًا بعد ذلك ليصل إلى النموذج. وفى هذا ضمان لعدم تأثر الطالب بالطريقة المشوهة التى يقلد بها النموذج.

(د) على عكس ذلك يفضل أن يكون التصحيح خطيًا. أى يبدأ من أعلى الصفحة إلى أسفلها. كلمة كلمة وليس أفقيًا، أى على مستوى السطر كله. . فهذا يضمن الالتزام بالنموذج إلى حد كبير.

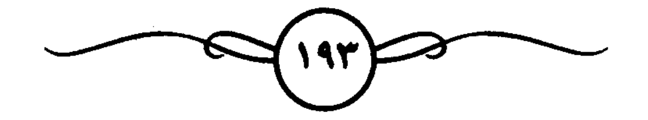
(هـ) وبمنطق الحرص أيضًا يفضل أن يصحح الطالب كتابته بالنظر فى النموذج. وبعد تصحيح كل سطر يخفيه بيده ويصحح غيره. . وهكذا حتى ينتهى مما كتب. .

(و) ينبغى أن يلم المعلم بأهم معايير الحكم على جوده الخط. و «من المعايير التى يمكن أن تستخدم فى الحكم على جودة الخط: وضوحه، وجماله، وقدرة الكاتب على إرسال اليد مع السرعة فى الكتابة، فالوضوح يتوقف على رسم الحروف رسمًا لا يجعل للبس محلاً. وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعًا، وعلى البعد بين الكلمات فى مسافات ثابتة. وعلى اتباع قواعد رسم الحروف وتطبيق أصول الكتابة السليمة فى وضع النقط والهمزات. ومراعاة حجم الحرف، وكيفية اتصاله بغيره. وبيان أجزائه، وميله واستقامته، وطوله وقصره، ويتوقف جمال الخط على مراعاة دقائق الكتابة، وانسجام الحروف، وتناسق الكلمات فى أوضاعها وأبعادها. أما السرعة وإرسال اليد فتتأثر بالتدريب الموجه والمنظم. وتختلف باختلاف الأعمار. والغرض من الكتابة والدافعية، ومراعاة الجلسة عند الكتابة ووضع الورقة على المكتب وإمساك القلم، والاتزان الانفعالى للكاتب وسلامة الحواس» (محمود رشدى خاطر وآخرون، ١٣، ص ٤٦).

ز- تدريس الإملاء:

أما فيما يختص بالإملاء فنقدم التوجيهات الآتية:

(أ) ينبغى أن يدرك المعلم الفرق بين أنواع الإملاء الثلاثة. المنقول والمنظور والاختيارى. ويقصد بالإملاء المنقول تدريب الطالب على رسم الحروف



والكلمات ونقلها من السبورة فى كراسته. بينما يقصد بالإملاء المنظور مناقشة أحد النصوص القصيرة مع الطلاب. والتأكد من فهمهم له. وتدريبهم على قراءته. ثم تركه جانبًا وإملائه للطلاب. أما الإملاء الاختيارى فهو ذلك النوع من الإملاء الذى يكلف فيه الطلاب بكتابة ما يملى عليهم دون معرفة سابقة بالنص المملى عليهم.

(ب) ينبغى أن يكثر المعلم من تدريبات الإملاء. إنها تقوم له قدرة الدارسين على الاستماع الجيد. كما تقوم مستواهم فى تهيئة الكلمات وتعرف حروفها. فضلاً عن أنها بمثابة مراجعة للمواد التى درسوها من مفردات وتراكيب.

(جـ) ينبغى الاهتمام بالمعنى فى تدريبات الإملاء. إن على المعلم ألا يقدم للطلاب كلمات غريبة، أو جملاً غير مألوفة لمجرد توافر قاعدة إملائية فيها.

(د) لا ينبغى بأية حال أن تستغرق الإملاء أكثر من خمس عشرة دقيقة فى حصة مدتها خمسون دقيقة. وذلك حتى يتسع باقى الوقت للنشاط اللغوى الآخر المصاحب للإملاء. مثل قراءة الدارسين النص. وتدريبهم على كتابة بعض الكلمات والجمل الصعبة، وتصحيح أخطائهم.

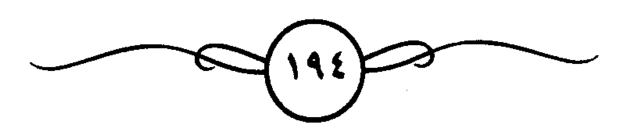
(هـ) ينبغى أن يتابع المعلم مستوى أداء الطلاب فى كتابة الإملاء، وأن يتعرف أخطاءهم وأن يقوم بحصر الشائع منها، وتخصيص وقت لمعالجتها.

ح- تصحيح التعبير التحريرى:

يعتبر تصحيح الأعمال التحريرية مشكلة حقيقية تواجه المشتغلين بتعليم اللغات. ومع الاتفاق على وجود هذه المشكلة إلا أنها تختلف من مجال لآخر.

وفيما يلى نقدم مجموعة من الاقتراحات الخاصة بتصحيح التعبير التحريرى:

(أ) **الطريقة المباشرة**: إحدى الطرق فى تصحيح التعبير التحريرى هى الطريقة المباشرة التى يتصل المعلم فيها بالدارس فرديًا. فيقرأ موضوعه بعناية ويستقصى أخطاءه فيه بدقة. ولعلنا نذكر هنا المبدأ القائل: لا خير فى إصلاح لا يدرك الطالب أساسه، ولا فى صواب لا يكتبه الطالب بنفسه. ومن ثم نقول: إن المعلم لو استطاع الجلوس إلى كل طالب والإسهام معه فى تصحيح كتابته لكان أفضل.



(ب) **تصـويب الأخطاء**: لا يقف دور المعلم عند تصـحـيح الخطأ بنفســه. وإنما يجب أن يعيد المعلم الكراسة للدارس فيعرفه بخطئه. ويناقشه فيه. ويصححه معه. وبذلك يتـحول التصحيح من عملـية سلبية غايتهـا تصيد الأخطاء إلى عمليـة إيجابية تـصحح ما لدى الطالب من مـعلومات، وتثـبت ما لديه من مهارات.

(جـ) **وضع إشارات**: يرى بعض المعلمين وضع إشارات أو رموز تدل على نوع الخطأ على أن يقوم الطالب بنفسه بعد ذلك بتصحيح هذا الخطأ.

(د) **حدود التـسامح**: يرتبط بالنقطة السـابقة ضرورة أن يتسـامح المعلم فى النظر إلى أخطاء الطلاب خـاصة فى بداية عـهدهم بتـعلم اللغة. إن تعلمـهم فى نظرى كمثـل المؤلفة قلوبهم الذين يحث الإسلام على استـرضائهم وتزويدهم بما يثبت إيمانهـم ويحتفظ بهم لا ما ينفرهم منه أو يبـعدهم عنه. وهنا نضع للتـسامح حـدوداً.. فلا بأس فى رأينا مـن التجـاوز عن بعض القصـور فى العبـــارات، أو بعض الأخطاء النحـــوية التى لم يدرس الطالــب من قـبل قاعدتها.

(هـ) **معـايير التصـحيح**: ينبغى أن يجـمع المعلم بين أمرين: تصحيـحه أخطاء الطالب، وإعطائه درجـة على موضـوعه. وعليه أن يوزع هذه الـدرجة على عدة أمور يمكن إجمالها فيما يلى:

١- الناحية الفكرية: وتشمل النظر فى الأفكار التى تندرج تحت الموضوع من حيث صحتها وترتيبها والربط بينها.

٢- الناحـية اللغـوية: وتشمـل مراعـاة قواعـد النحو والصـرف والبلاغـة واستعمال الألفاظ فى المعانى التى وضعت لها.

٣- الناحية الأدبية: ونعنى بهـا أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبى وجمال التصوير وسوق الأدلة فى قوة ووضوح.

٤- ناحية الرسم الإملائى وجودة الخط وحسن النظام (عبدالعليم إبراهيم، ٨، ص ١٦٩).



(و) الأخطاء الشائعة: تسجيل الأخطاء الأكثر تكراراً بين الطلاب وتخصيص وقت لمعالجتها أمامهم جميعًا.

(ز) المواقف اللغوية: تقديم فرص مختلفة، وتهيئة مواقف لغوية متنوعة، يستخدم المعلم فيها اللغة استخدامًا صحيحًا. يعالج ما يشيع من أخطاء بين الدارسين. ويعرفهم بشكل غير مباشر بأخطائهم فى الاستعمال اللغوى مقارنة بما يسمعونه من المعلم.

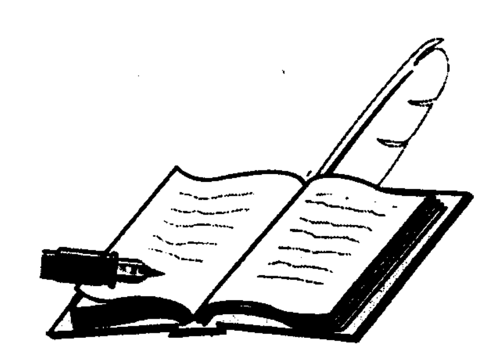
(ح) المحاولة والخطأ: من الطرق الشائعة فى تصحيح أخطاء الطلاب طريقة المحاولة والخطأ وفيها تترك للطالب مهمة تصحيح كراسته بنفسه دون تدخل من المدرس وسوف يهتدى الطالب عن طريق المحاولة والخطأ إلى الصواب.

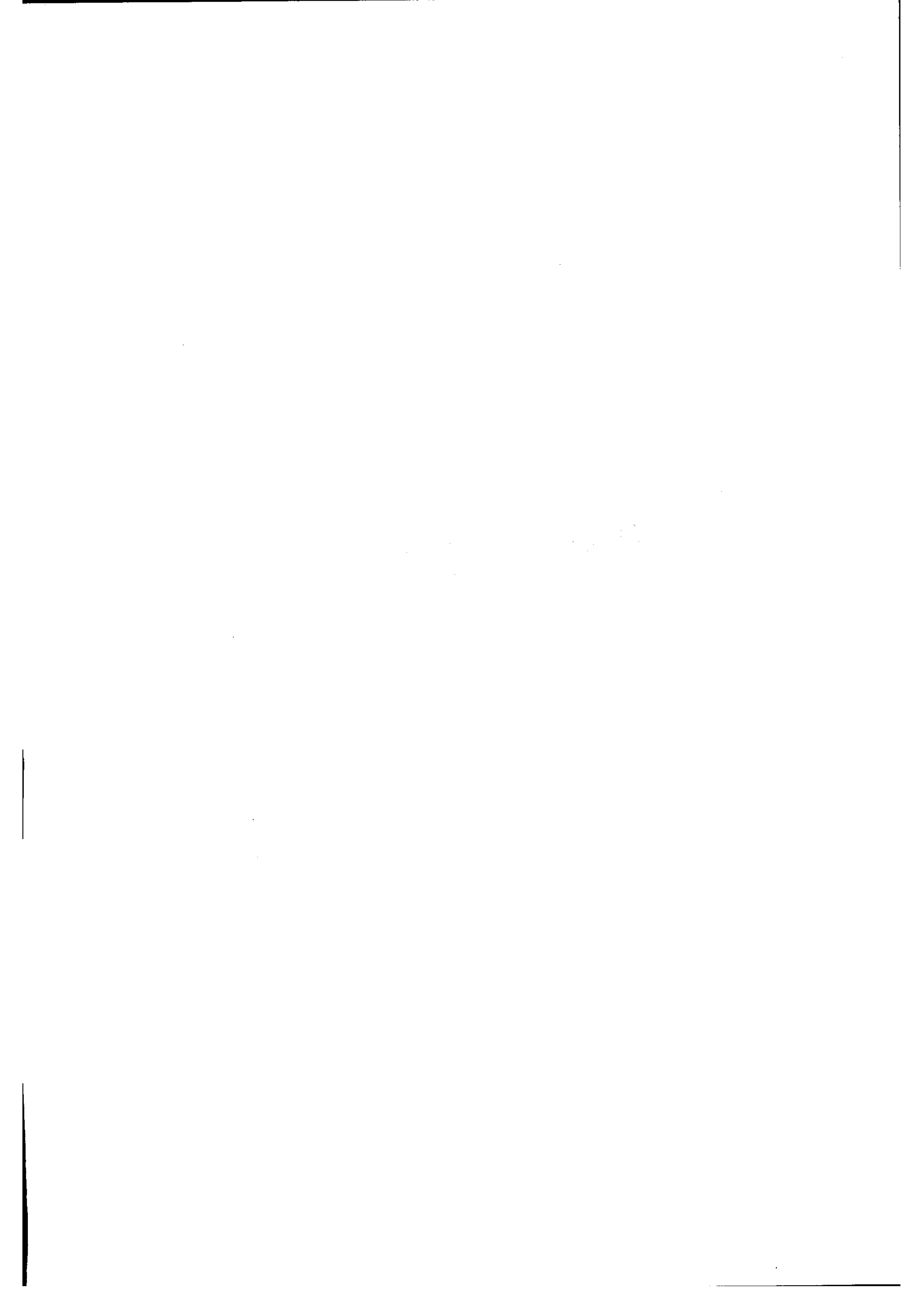
(ط) الوقاية خير من العلاج: المعلم الجيد فى رأينا هو الذى يخطط للعملية التعليمية، فيهيئ الطالب للكتابة الصحيحة. ويشخص مواطن الضعف عنده، ثم يعالجها ويدعم المهارات اللغوية السليمة عنده. ليس الأمر إذن مجرد تصحيح الخطأ. ولكنه أبعد من ذلك.

الباب السابع

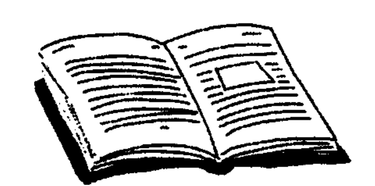
(٧)

أدب الأطفال فى المرحلة الابتدائية





الفصل الثلاثون



أدب الأطفال - مفهومه وأهميته

(١) المقصود بأدب الأطفال:

يقصد بأدب الأطفال هنا الأعمال الفنية التى تنتقل إلى الأطفال عن طريق وسائل الاتصال المختلفة، والتى تشتمل على أفكار وأخيلة، وتعبر عن أحاسيس ومشاعر تتفق مع مستويات نموهم المختلفة.

وتتسع مجالات هذه الأعمال لتشمل عدة أنواع منهما: متاحف الأطفال التى يعرفون من خلالها تاريخ الشعوب وتطور الحضارات، ومنها المسارح التى تصل بهم إلى درجة كبيرة من المتعة والتأثر لما تموج به من حركة، وما تجسده من شخصيات، وما تنقله إليهم من أحداث، ومنها أسطوانات الأناشيد والأغانى التى تنمى فى نفوسهم التذوق الأدبى، وتحفزهم على الحركة والنشاط، وتبث فيهم البهجة والمرح، ومنها مجلات الأطفال وصحفهم التى تقدم إليهم الأخبار المختلفة، والمسلسلات والقصص الشائعة، كما تستقبل إنتاجهم فترعى بذلك هواياتهم وتنمى مواهبهم، ومنها دوائر معارف الأطفال التى توسع مداركهم وتزيد ثقافتهم، ومنها معاجم الأطفال المصورة التى تشرح المفردات والتراكيب، وتوضح معانى الكلمات ودلالتها فتتجدد مفاهيمهم وتزداد ثروتهم اللغوية. ومنها قصص الأطفال التى تغذى خيالهم وتثير انفعالاتهم، وتشجع حاجتهم إلى المعرفة والتثقيف، ومنها الكتيبات العلمية البسيطة التى يفهم الطفل من خلالها أسباب الظواهر وأسرار الكون. . وغير ذلك من مواد أدبية مختلفة تشق طريقها إلى الطفل سواء بالكلمة المسموعة أو المقروءة. .

ولا غرو أن ينتقل أدب الأطفال من خلال هذه الوسائط جميعها. . فمن خلاله تغرس القيم، وتنمى المواهب وتكون الاتجاهات وتوسع الميول، وترهف الإحساسات وأشكال التذوق المختلفة، وتشبع الحاجات النفسية المتعددة. وتوثق الصلة بين الطفل وبين الصفحة المطبوعة ولنا أن نسأل: ما الفرق بين أدب الأطفال وأدب الكبار؟

يتفق أدب الأطفال وأدب الكبار فى أمور ويختلفان فى أخرى. إن كتابات الأطفال ينبغى أن تخضع لنفس معايير الجودة فى الكتابة الأدبية. تلك التى تخضع لها كتابات الكبار. إن الدقة فى التعبير، وحسن العرض، ومنطقية البناء، والتكامل بين أجزاء العمل الأدبى وجمال الصياغة.. إلى غير ذلك من المعايير التى يرجع إليها عند تقسيم كتابات الكبار تنطبق إلى حد كبير على الكتابات التى تتخذ من الأطفال لها جمهوراً. وبعد ذلك لكل منهما خصائصه ومعاييره !! إن الشكل الذى يخرج به كتاب الأطفال ينبغى أن يختلف عن ذلك الذى يخرج للكبار، سواء من حيث الصور والرسوم أو من حيث النمط للكتابة، أو غير ذلك من مقومات الإخراج الفنى المختلفة، كذلك فإن الطريقة التى تعرض بها الأحداث والمنطق الذى يكمن وراءها والعلاقات التى تحكمها ينبغى أن تختلف فى كل أدب عن الآخر.

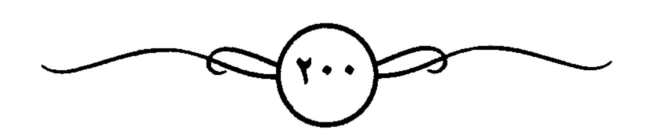
ومضمون كتب الأطفال وقصصهم يختلف عن مضمون كتب الكبار ومؤلفاتهم، سواء من حيث الأفكار أو الشخصيات أو الأماكن والأحداث، أو غيرها من مقومات العمل الأدبى.. وأخيرا فإن اللغة التى يكتب بها للأطفال ينبغى أن تتميز عن تلك التى يكتب بها للكبار.

ولا ينبغى أن يفهم من ذلك أن الأعمال الفنية للكبار شيء لا يتذوقه أطفال صغار تنقصهم الخبرة وتعوزهم اللغة، وتضيق بهم أساليب التفكير. إن من كتابات الكبار ما يتذوقه الأطفال ما يمثل مصدر إمتاع حقيقى للكبار.

(٢) أهمية الكتابة الجيدة للطفل:

وإذا كان من حق الأطفال على المجتمع أن يوفر لهم أسباب الرعاية الجسمية والصحية بمختلف أشكالها، وأن يقيم المؤسسات اللازمة لذلك، فإن واجب الكتّاب والمربين تحقيق الإنماء الفكرى للأطفال، والتوجيه الثقافى لهم وإشباع الحاجات النفسية والروحية عندهم. وذلك بإعداد ما يلزمهم من قصص شائعة وكتابات مناسبة ومؤلفات ينعمون بها.

ولا شك أن السبيل إلى خلق مجتمع من القراء متفتح الذهن، ناضج الفكر، واسع الثقافة إنما يبدأ بالأطفال، فعقولهم غضة وشخصياتهم مرنة.. وحساسيتهم للتأثر بالغة. ومن هنا كان للكتابات غير الجيدة فى حياة الأطفال أثر بالغ السوء، حيث تمثل



هذه الكتابات فى معظم الأحيان، ما يتوقون إلى تحقيقه فى حياتهم، ومن ثم يعمدون إلى محاكاتها، وتقليد أنماط سلوك الأشخاص فيها. وتنطوى بعض هذه الأنماط على اتجاهات فردية وعدوانية مما يترسب بعد ذلك فى نفوس هذه البراعم فكراً غير ناضج واتجاها غير إيجابى، وأنماطًا غير مرغوب فيها.

ولا يخفى أن مثل هذه الكتابات غير المناسبة للأطفال شكلا ومضمونا، أسلوبا ومحتوى، تئد ما يتبدر فى نفوسهم من ميل إلى القراءة، وتدفعهم - وهم فى مقتبل العمر - إلى البعد عنها. وفى هذا كله مكمن الخطر الشديد ومبعث الضرورة البالغة فى أن يعد الكتَّاب والمؤلفون ما يناسب مستوى أبناء هذه المرحلة من كتابات تصل بينهم وبين القراءة، وتنمى فيهم ما ننشده من قيم. وما نريده لهم من اتجاهات..

(٣) تأثير الأدب فى شخصيات الأطفال:

للأدب تأثير كبير فى تنمية شخصيات الأطفال، فهو:

١- يساعد الأطفال على أن يعيشوا مرة أخرى خبرات الآخرين، ومن ثم تتسع خبراتهم الشخصية وتعمق..

٢- يتيح الفرصة للأطفال لكى يشاركوا بتعاطف شديد وجهات النظر الأخرى والمشكلات وصعوبات الحياة التى يواجهها الآخرون.

٣- يمكن الطفل من أن يفهم أنماط الثقافات الأخرى، وأساليب الحياة فيها: ما كان منها معاصراً، وما يضرب فى أعماق التاريخ.

٤- يوسع آفاق الأطفال ويجعل منهم شخصيات متسامحة. تتقبل الغير وتتفهم ثقافته. وتشعر أن أسلوبهم فى الحياة ليس هو الأسلوب الوحيد، وأن ثقافتهم ليست الثقافة الوحيدة ....إن هناك من الثقافات ما يفرض علينا احترامه إن لم تتقبله.

٥- يساعد بشكل علاجى فى التخفيف من حدة المشكلات التى يواجهها الأطفال .... إذ يزود الطفل القارئ ببصيرة عن مشكلات أصدقائه الصغار ويتعرف على سبل مواجهتها فيزداد ثقة بنفسه وقدرة على مواجهة من واجهوه.

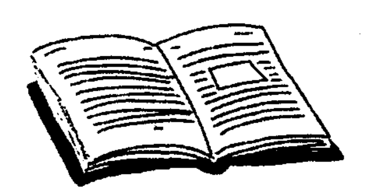


٦- ينمى عند الأطفال الاتجاهات الطيبة نحو الكائنات الأخرى، والعقائد الأخرى، والمهن الأخرى، والمؤسسات الأخرى.. إلى غير ذلك من مجالات تتفاوت فيها أساليب الحياة.

٧- يدفع الأطفال لأن يطيلوا المتعة التى يحصلون عليها من القراءة عن طريق أشكال أخرى من الفن.. كأن يمثلوا هذه الشخصيات، أو يرسموها أو يصوروها، أو يستخدموا الألوان المختلفة فى إبرازها أو يكتبوا قصصًا صغيرة من وحى ما قرأوه، بل قد يقرضون شعراً ... إن الأدب بذلك نقطة انطلاق، أو منصة وثوب، لأنشطة إبداعية كثيرة يعبر عنها الطفل فى أشكال مختلفة، وبإيجاز ... فإن أدب الأطفال يمكن أن يزودهم بفهم لأسباب السلوك الإنسانى.. إن لكل سلوك دوافعه ؛ ظاهرة كانت أم خفية، ومن الممكن عن طريق الكتب أن يتعرف الطفل على ما يكمن وراء أشكال السلوك المختلفة من أسباب وما يحركها من دوافع.. إن من الممكن للطفل عن طريق الأدب الذى يكتب له، أن يفهم الحاجات الأساسية التى يشترك فيها الجنس البشرى فى مختلف الأعمار والشعوب.

٨- ينمى عند الأطفال ثروتهم اللغوية. ويبنى عند كل منهم رصيداً من المفردات والتراكيب التى تيسر له فهم ما يقرأ، وتسعفه عند الرغبة فى التعبير.. فضلا عن تمكينه من أن ينقد أسلوبيا ما يتصل به.

الفصل الحادي والثلاثون



أدب الأطفال ودوره فى إشباع حاجاتهم النفسية

مقدمة:

نتناول فى هذا الفصل الحديث عن دور أدب الأطفال فى إشباع حاجاتهم النفسية. . ويستلزم هذا أن نعرض لمفهوم الحاجة النفسية وأنواع الحاجات وتصنيفها. حتى نناقش بالتفصيل ما يمكن لأدب الأطفال عمله فى إشباع هذه الحاجات.

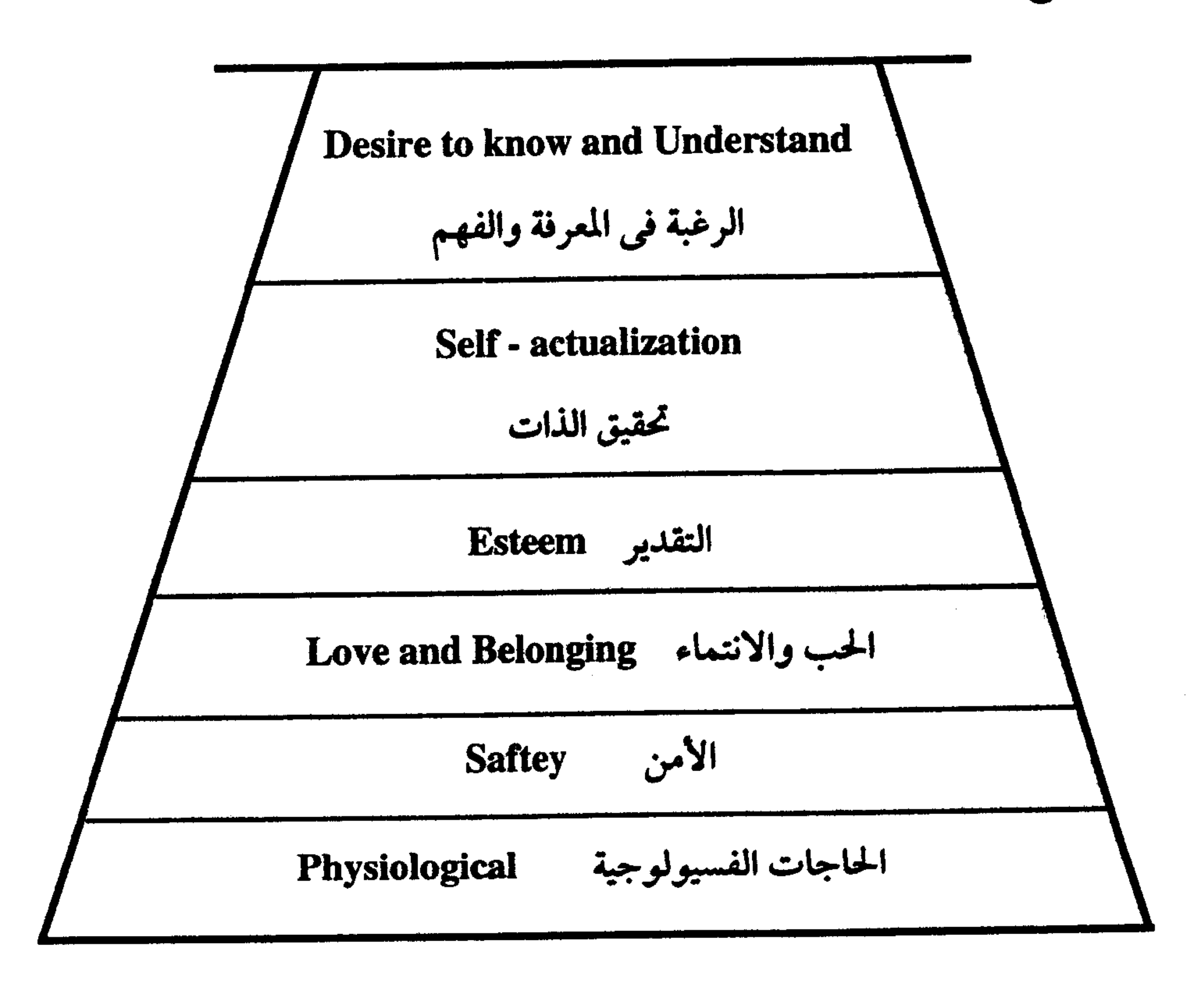
(١) مفهوم الحاجة النفسية:

النمو عملية مطردة تصحب الكائن الحى منذ مولده. إنها تتبع نسقا معينًا، ونظاما محددًا، وبخطة متكاملة. ويستلزم لبقاء الكائن الحى إشباع حاجات معينة، كما يتطلب القيام بأنشطة بذاتها والتكيف مع حقائق متجددة تشتمل عليها هذه العملية الديناميكية. والكائن الحى لا ينمو من فراغ، وإنما ينمو فى مجتمع معين ذى ثقافة معينة، ولابد له كى يتفاعل مع هذا المجتمع وكى تتكون له مع أفراده علاقات وأواصر من أن يشبع مجموعة من الحاجات النفسية المتجددة بتجدد أشكال هذه العلاقات، والمتباينة بتباين أنماط الثقافة واتجاهاتها. إن الحاجة النفسية حالة من التوتر الذى يشعر به الفرد ويسعى إلى التخفيف منه أو إزالته. . ويترتب على عدم التخفيف من حدة هذا التوتر حالة من الضيق تتفاوت درجتها ونوعها بتفاوت الحاجات التى عجز الفرد عن إشباعها. وقد تصل هذه الحالة إلى درجة المرض النفسى الذى يهدد صحة الفرد ونموه المتكامل. .

(٢) أنواع الحاجات النفسية:

تزخر دراسات علم النفس بقوائم للحاجات النفسية، وطرق مختلفة لتصنيفها. ومن بين قوائم الحاجات النفسية ما زالت قائمة ميورى. . . . . Murray (١٩٣٨) وقائمة ماسلو (١٩٤٣) تحظيان بمكانة خاصة (Carrison ,15, p : 199). وفيما يلى عرض لقائمة ماسلو إذ تنطلق فى أساسها من قائمة ميورى المفصلة وإن كانت تعرضها بشكل مكثف وأكثر تنظيمًا .

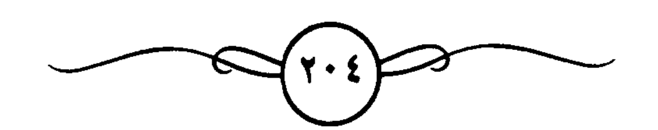
والحاجات فى قائمة ماسلو تأخذ شكل التدريب الهرمى الذى يبنى إشباع بعضها على إشباع ما يسبقها من حاجات . . . ويوضح الشكل رقم (١) هذه الحاجات كما جاءت فى البناء الهرمى ويتضح أن الحاجات الفسيولوجية للفرد تعتبر الأساس الذى يبنى عليه إشباع باقى الحاجات.



Maslo w's Hirrarchical need system

شكل رقم (١) البناء الهرمى للحاجات عند ماسلو

ومن هذا البناء الهرمى يتضح أن للحاجات أساسين: أساسًا فطريًا وأساسا اجتماعيًا.. والحاجات ذات الأساس الفطرى هى تلك التى يسميها ماسلو بالحاجات الفسيولوجية. وهى الحاجات الأولية كالحاجة إلى الغذاء والإخراج والنوم . . . إلخ ويعتبر إشباع هذه الحاجات كما هو واضح فى البناء الهرمى عند ماسلو، أساسا يعتمد عليه إشباع الحاجات النفسية الأخرى وهى حسب ترتيبها تصاعديًا:



-الحاجة إلى الأمن .... Safety

-الحاجة إلى الحب والانتماء .... Belonging and Love

الحاجة إلى التقدير .... Esteem

الحاجة إلى تحقيق الذات .... actualization - Self

الحاجة إلى المعرفة والفهم .... Desire to know - and Understand

هذه الحاجات الخمس يمكن أن تنحل إلى حاجات نفسية أخرى كثيرة، كما يتضح من الدراسات النفسية عن حاجات النمو..

ففى بعض الكتابات يتم تصنيف هذه الحاجات تحت أربعة أنواع رئيسية: حاجات جسمية، وحاجات عقلية، وحاجات وجدانية، وحاجات اجتماعية، وتشتمل هذه الأنواع باستثناء الحاجات الجسمية على حاجات كثيرة منها: الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى التفكير، والحاجة إلى التقدير الاجتماعى، والحاجة إلى تأكيد الذات، والحاجة إلى الرفاق، والحاجة إلى المعرفة، والحاجة إلى سلطة ضابطة أو مواجهة، والحاجة إلى النجاح، والحاجة إلى المحبة أو التقبل، والحاجة إلى التعبير، أو ما تسمى باكتساب المهارة اللغوية، والحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى الاطمئنان. ويضيف راث Raths إلى هذه الحاجات ثلاث حاجات يراها رئيسية بالنسبة للحاجات النفسية الأخرى. هذه الحاجات هى الحاجة إلى التحصيل أو الإنجاز Need for achievement والحاجة إلى التحرر من الخوف Need to be free from fear..... وأخيراً الحاجة إلى التحرر من الذنب أو الإحساس به Need to be Relatively free from guilt .. ونرى أن هذه الحاجات معظمها - إن لم تكن كلها - ترتبط إلى حد كبير بالحاجات التى اشتملت عليها قائمة ماسلو السابقة ...

من أجل ذلك يتناول القسم التالى من هذا الفصل الحديث عن الحاجات النفسية ودور أدب الأطفال فى إشباعها. وثمة ملاحظة ينبغى الإشارة إليها وقبل الحديث عن هذه الحاجات.. تلك هى أن ماسلو يدمج كلا من الحاجة إلى الحب والحاجة إلى الانتماء فى حاجة واحدة.. إلا أنه رأى الفصل بينهما عند الحديث عن الحاجات النفسية لاعتبارات عدة منها الإحساس بأهمية كل منهما، ومنها أن كل منهما يتناول جانبًا معينا من جوانب الشخصية، ومنها أن معظم الدراسات النفسية تفصل بينهما. هذا مع إدراك



مدى ما بين هاتين الحاجتين من تكامل حيث يؤدى إشباع إحداها إلى المساهمة فى إشباع الأخرى . . . .

(٢) دور أدب الأطفال فى إشباع الحاجات:

(أ) الحاجة إلى الأمن:

تقف الحاجة إلى الأمن على رأس الحاجات النفسية للكائن البشرى سواء من حيث الأهمية، أم من حيث الجهد المبذول لإشباعها، ومجالات الحياة التى تشتمل عليها. . .

إنها محور تدور حوله حركته ويستهدفها نشاطه، وليس من العسير التعرف عليها وراء أى جهد يبذله كائن حى كما لا يخطئ الملاحظ أن يفرق بين أطفال يتمتعون بالإحساس بالأمن وبين أطفال يفتقدون إليه. وتمتد الحاجة إلى الأمن لتشتمل عدة أنواع. . منها ما يتعلق بحماية الفرد من الأخطار التى تهدده، ومنها ما يتعلق بمستقبله الوظيفى، ومنها ما يتعلق بمستواه الاقتصادى، ومنها ما يتعلق بمركزه الاجتماعى . . .إلخ وتستطيع كتابات الأطفال أن تشبع معظم هذه الأنواع. إن قصص الأطفال تستطيع إشباع الحاجة إلى الأمن المادى إلى حد كبير. . إن كثيرا من قصص الأطفال التى يشيع فيها الحديث عن ثراء الأبطال أو قدراتهم المادية الخارقة قد كتبت بواسطة مؤلفين ليس لهم من هذا الثراء حظ. إن من هذه القصص أيضا قصص تصور حياة أبطال عانوا من الفقر كثيرا، وحرموا من أساسيات الحياة. ومع ذلك ناضلوا وصبروا حتى تخطوا عقبات الفقر وكسروا حواجزه واستطاعوا أن يبنوا لهم حياة جديدة يتمتعون فيها بالاستقرار الاقتصادى والأمن المادى. . إن مثل هذه القصص تبعث فى نفوس المعوزين من الأطفال طاقة على مواجهة ظروفهم. وجهدًا للتخلص منها أملا فى أن تنتهى بهم هذه المواجهة بمثل ما انتهت به مواجهة أبطال القصص كلها لها. . إن الطفل لا يعدم أن يتعلم من هذا القصص دروسا حول طريقة الخروج من مأزق المادة وظروف العوز. . ولعل الطفل يستطيع استثمار ما يقرأه. ولعل فى إمكانه أن يطبق ما قرأه أو أن يتقمص شخصية أحد هؤلاء الأبطال.

والحاجة إلى الأمن النفسى يمكن أيضا إشباعها عن طريقة أدب الأطفال إن كثيرا من قصص الأطفال ينتصر فيها الحب بين أفراد العائلة والترابط الوثيق بينهم على ما



يواجههم من مشكلات. ولا شك أن مثل هذه القصص التى يشبع فيها حب الآخرين وحرص كل فرد من أفراد الأسرة الواحدة على بعضهم البعض. والتآزر بينهم من مواجهة مواقف الحياة المختلفة. تقول إن أمثال هذه القصص تشبع إلى حد كبير حاجة الطفل إلى الإحساس بالطمأنينة والأمن كما إنه يتابع باهتمام شديد أحداث القصة ليرى كيف يسلك كل من أفراد العائلة تجاه الآخرين ويتابع الخط الذى تنمو فيه هذه العلاقة.. إن من المؤلم أن يتنازع أفراد الأسرة الواحدة فى القصة بالشكل الذى يجعل الحياة قائمة يسيطر عليها الصراع ويذهب بهجتها التنازع، ويحرم الإنسان من الأمن فيها حرص الآخرين على الفوز مهما خلف ذلك من عواقب أو أعقبه من آثار . . .

وأخيراً فللقصص الدينى دور كبير فى إشباع الحاجة إلى الأمن عند الطفل. إن القصص الذى يعرض على الطفل صور الجهاد المختلفة التى مر بها أصحاب العقائد تستحثه على أن يتشبه بهم وأن يبذل مثلما بذلوا من جهد إقراراً لمبدأ، أو تأكيدا لقيمة أو دفاعًا عن عقيدة. وكذلك فإن القصص الدينى الذى يتحدث عن وجود الله ـ سبحانه وتعالى ـ وقدرته غير المحدودة تشبع بلا شك الحاجة إلى الأمن فى نفس الطفل، إذ إن ذلك يبث عنده الإحساس بالأمل والثقة بأن ثمة من يحميه من مخاوفه ويرد عنه مصادر الخطر. ويدافع عنه إزاء خصومه من كائنات الطبيعة الأخرى.. وهذا بلا شك رهن بالطريقة التى تقدم بها هذه المفاهيم. إن المفاهيم الدينية على وجه الخصوص منطقة من مناطق المعرفة التى يمكن أن يتحقق عن طريقها إشباع الحاجة إلى الأمن. كما يمكن فى نفس الوقت بث الرعب والخوف الشديد.

(ب) الحاجة إلى الحب:

الحاجة إلى الحب تعنى أمرين: أن يحب الإنسان الآخرين: To love وأن يحبه الآخرون To be love .... إن الطفل فى مسيس الحاجة إلى والدين يبادلهما حبًا بحب.. وإلى أسرة يتوحد معها.. إلى أصدقاء يحبهم ويحبونه . . .

والحاجة إلى الحب تأتى، كما فى البناء الهرمى للحاجات عند ماسلو، فى المرتبة الثالثة بالنسبة للحاجات العامة فى الفرد، ولكنها تأتى فى المرتبة الثانية مباشرة من حاجات الطفل يسبقها الحاجة إلى الأمن.. ولقد أثبتت دراسات نفسية كثيرة بأن الحرمان من المحبة والحنان كفيلة بأن تؤثر تأثيرا سلبيًا وخطيراً على نمو الطفل فى مختلف الجوانب جسميًا وعقليًا ووجدانيًا واجتماعيًا. فقد لاحظ أنتونوفسكى Antonovskey



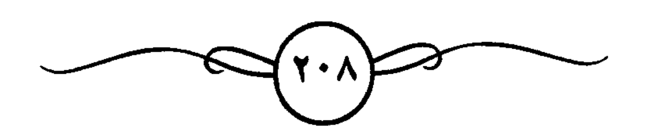
من نتائج الأبحاث النفسية التى قام بمسحها ودراستها عن علاقة الطفل بأمه ـ أن الأطفال الذين تمتعـوا بحب أمهاتهـم قد أظهروا استـعداداً للاعتـماد على أنفـسهم دون الانتظار للعون من الآخـرين أو الاتكال عليهم، كما كـانوا أقل عدوانية من غيـرهم ممن حولهم الذين حرموا من هذا العطف وتلك المحبة، فضلا عن أنهم كانوا أكثر ابتكاراً وأقدر على المبادأة. إن مما يؤلم الطفل أن يشعر بأنه منبوذ من جمـاعة مقصى عنها. ومما يؤلمه أيضا ألا يـبادل حبًـا بحب، بألا يقدر الآخـرون شعـوره نحوهم وحـبه لهم، ولكم يـجرح أحاسيس الإنسان ويطعن كرامته أن يبذل الحب صادقًا للآخرين، ثم لا يجد عوضا له أو تقديراً منهم. لهذا تظهر العلاقة وثيقة بين الحاجة إلى الحب والحاجة إلى الانتماء.

وأدب الأطفال يستطيع إلى حـد كبير إشباع هذه الحـاجات. إن الطفل الذى يقرأ قصة لأسـرة سعيدة بأبنائهـا يشيع الحب بين أفرادها. أخذًا وعطاء إنما تتـاح له الفرصة لأن يبادلهم هذا الحب وأن تنتقل إليه هذه المشاعر. بل قد يتقمص شخصية أحد أطفالها ممن يحظون بهذا الحب فى أسرهم. والحاجة إلى الحب، كما هو معروف، يبدأ إشباعها فى أسرة الطفل ثم تتسع دائرته لتـشمل الكون كله.. إنه يشعر بسعـادة وهو يتبادل هذه العاطفة مع الآخرين، أو مع رفاقه، أو مع مـعلميه، أو مع غيرهم ممن يتصل بهم. بل قد تتسم هذه الدائرة لتشـمل الآخرين من بلاد مختلفة، وثقافات مـتباينة. بل قد يحب الكائنات الأخرى التى تعيش معه فى هذا الكون.

إن القصص التى تقـدم للطفل أشكالا للعلاقات مـع هؤلاء القوم وهذه الكائنات إنما توسع من دائرة الحب عنده وتغرس فى نفسه الاتجـاهات الطيبة نحوهم . . . والطفل الذى ينشأ على حب الآخـرين يتقبل منهم ضـعفهم ويشاركـهم آلامهم ويرثى لأشكال العجز التى تصـيب بعضهم إنه يتوحد مع الكون.. يحـترم فيه عناصر القوة ويخـافها. ويقدر فيه أشكال الضعف ويحس بها.

وفى قصص الأطفال بمصر ما يشبع إلى حد ما هذه الحاجة إلى الحب عند قراءتها وقراءها من الأطفال.. إن فى قـصص الكيلانى وأحمد نجيب وعبـد التواب يوسف ما يمس هذا التـوتر فى حـياة الطـفل وما يقـدم له نماذج من عـلاقـات الحب بين الطفل والآخرين.

إن مجرد قـصة لقطّة كبيرة تحنو على أبنائهـا، وتدافع عنهم تترك فى نفس الطفل من الأحاسيس والمشاعر ما تعجز عنه كلمات الوعظ أو الحث على أن يحب غيره.



وأخيراً فإن الطفل الذى يحرم فى حيـاته من إشباع الحاجة إلى الحب أخذا وعطاء قد يجد فى القصص التى تصور هذه العاطفة عوضًا وعزاء.

(جـ) الحاجة إلى الانتماء:

من أهم ما يحـتاجه الإنسان فى حيـاته أن يشعر بالانتمـاء إلى جماعة ما تـتقبله ويتقبلهـا، ومن أقصى ما يشعـر به الإنسان أن تنبذه جماعـة كان يتمنى الانتسـاب إليها والارتباط بها والعـمل من أجلها. إن الحاجة إلى الانتماء حـاجة تنشأ مع الطفل منذ أن يدرك أن له أسرة هو عـضو فـيها. وأن له والدين يتـعلق بهمـا ويتعلقان بـه.. وينتقل الإحسـاس بالانتماء مع الطفل مع كل مرحلـة من مراحل نموه. إنه يشعر بالانتـماء فى أول الأمر إلى والديه وإلـى أسرته، ويتكون له مع الزمن صـداقات معـينة. وينضم إلى جماعـات مختلفة يعتز بهـا وتعتز به ويتقبل مـبادئها، ويدافع عنها، ويفخـر بالانتساب إليها..

إن الطفل يتحرك فى دوائر اجتماعية مختلـفة يشعر بالحاجة إلى الانتماء إليها فى أسرته، فى مدرسته، مع أصدقائه ... فى مجتمع الطفل المحلى، ثم فى وطنه الكبير.

وأدب الأطفال يـستطيع بتناوله حـركة الطفل فى هذه الدوائر المخـتلفة أن يـشبع الحاجة إلى الانتماء عنده.. إن القصة التى تصور العلاقة طيبة بين أفراد الأسرة الواحدة حيث يشعر كل منهم بمكانته فيهـا، وتقديراً له كغيره من الأطفال له مكانة فى أسرته.. إن القصة التى تصور طفلا سـعيداً فى مدرسته يسند عليه معلمـه أدوارا معينة، ويشركه فى نشاط محدد. إنما تمس عند الطفل القارئ حاجة هامة يشـعر بها ويتوق إلى إشباعها تلك هى الحاجة إلى الانتـماء ونفس القول يصدق على تلك القصـة التى تصور أطفالا حرموا من إشـباع هذه الحاجة وناضلوا حتـى ظفروا بها، سواء على مسـتوى الأسرة أو الأقارب أو المدرسة أو المجتمع المحلى أو الوطن العربى الكبير ......

وتذكر أربثنوت Arbuthnot أن القصص التى تتناول مـجتمع الأقليـات وحرص أفرادها على الانتماء إليها والنضال فى سبيلها تترك أكبر الأثر لدى الطفل وتحظى بتقدير شديد منه ...

إن من هذه القصص قصة Little Navajo Blue Bird للمؤلفة آن نلان. وفـيها تعبر طفلة من الهنود الحمر عن بغضها للرجل الأبيض. وعن حرصها الشديد لأن تنتمى



فقط إلى قبيلتها ولم تبهرها حضارة الرجل الأبيض ولم تجذبها شخصيته لأن تتخلى عن ثقافتها أو تعزف عن قيمتها . . .

إن المبادئ التى يخرج بها الطفل من قراءة أمثال هذه القصص أن لكل إنسان جماعته التى ينتمى إليها وينبغى أن يفخر بها. إن احترام الإنسان لثقافته وحرصه على قيمتها يشبع عنده حاجة من حاجاته النفسية الهامة، ألا وهى الحاجة إلى الانتماء.. وعن تأثير الأغانى والأناشيد على الأطفال طلب من بعضهم كتابة رأيهم فيما قرأوه من شعر فكتب أحدهم معبراً عن رأيه فى قصيدة . America for Me فيقول:

" This poem made me realized how nice to be an American "

ولم تغيب عنا كلمة مصطفى كامل الشهيرة: «لو لم أولد مصريًا لوددت أن أكون مصريًا».

إن كتابة قصص للأطفال تدور حول هذه القيم. وتغرس هذه المبادئ، يشبع إلى حد كبير حاجة الطفل إلى أن ينتمى إلى وطنه وأن يعتز به . . . . .

(د) الحاجة إلى التقدير:

من أخطر ما يتعرض له الإنسان فى حياته الشعور بالضعة أو الشعور بالنقص.. وبأنه لا ينال التقدير اللازم ولا يحظى بالاحترام المنشود.. إن كثيرا من أشكال السلوك العدوانى تعود فى مصادرها الأولى إلى حرمان الطفل من التقدير.. إن الثقة بالنفس لا تنمو فى محيط اجتماعى يشعر فيه الفرد بالضعة.. إن الثقة بالنفس اتجاه ينشأ لدى الطفل من الأسلوب الذى يعامله به غيره.. فإذا كان تقديرا زادت . . . . وإذا كان امتهانا ضوئلت. ولقد يدفع حرمان الطفل من التقدير إلى الإتيان بأعمال يجذب بها انتباه الآخرين، حتى ولو حظى من جرائها بتقدير مؤقت.

وترتبط هذه الحاجة كما هو واضح بالحاجة إلى تأكيد الذات، وإن لدى الطفل إحساسا بالحاجة لأن يعمل أفضل ما يستطيع وأن يأتى المهارات وأن يبذل من الجهد ما يحظى من الآخرين بتقدير، وهذا مما يشبع لديه الحاجة إلى كل من التقدير وتأكيد الذات.

والقصص التى سبق الحديث عنها من أنها تنمى لدى الطفل حاجته إلى الانتماء.. وتلك التى تنمى لديه الحاجة إلى تأكيد الذات يمكن لها أن تشبع إلى حد

كبير حاجته إلى التقدير. إن القصص التى يتمتع فيها طفل بمكانة خاصة فى أسرته والتى تسلك فيها الأسرة سلوكا طيبا نحوه وإشارة بأنه مرغوب فيه، وأن وجوده شىء لازم لهم، وأنه عنصر نافع يمكن إسناد مسئولية له، وأنه يستطيع القيام بشىء ما ولو كان صغيراً . . . وأن عمله هنا يقابل بما يستأهله من تقدير. نقول إن أمثال هذه القصص تشبع إلى حد كبير هذه الحاجة عند الطفل. وأنه يستشعر الثقة بأنه لا يختلف فى كثير عن هذا الطفل الذى قرأ قصته. . وأنه يستطيع بشكل ما وفى مجال معين أن يكون مثله وأن يحظى بما حظيه غيره به. والطفل الذى لا يتمتع بالتقدير فى واقع الحياة قد يجد من خلال وجوده مع أبطال القصص التى يقرؤها، وخاصة إذا كانت لهم مع هذا الطفل ظروف مشابهة أو تجمع بينهم أحاسيس مشتركة.

والإحساس بالقدرة على إتيان أمر أو القيام بعمل معين يرتبط فى ذهن الطفل بالخوف من الفشل والحرص على أن يبذل قصارى جهده تفاديا لخطأ أو خوفا من فشل. .

وقصص الأطفال تستطيع أن تلعب هنا دوراً. إن من أمتع أشكال النجاح ذلك الذى يعقب فترات من الجهاد يسيل فيها العرق ويبذل فيها الجهد، تختلط فيها المحاولة بالخطأ والنجاح بالفشل. وما أكثر قصص الأطفال التى تصور لهم هذه الحقيقة وتقدم إليهم هذه النماذج، وتبين لهم من واقع الحياة أن من الفشل ما يصنع النجاح وأن من الهزيمة ما ينتهى إلى فوز. . ما يبث فى نفوسهم الثقة فى غد مشرق. والأمل فى نجاح مرتقب. ومن ثم فى تقدير محقق . . .

(هـ) الحاجة إلى تحقيق الذات:

يقصد ماسلو بالحاجة إلى تحقيق الذات أن لكل فرد إحساسا بأنه يستطيع عمل شىء ما وأن يكون هذا العمل ذا قيمة. . إن الذى يشعر بأن لديه استعدادا يؤهله لأن يكون موسيقيا لن يهدأ له بال إلا إذا مارسها، حتى ولو كان باستطاعته أن يمارس عملا آخر.

إن مفهوم المرء عن ذاته Self Concept وتصوره لقدراته فى الأمور الهامة التى تحدد له مستقبله وأسلوب حياته. يقول ماسلو «على قدر ما يستطيع المرء ينبغى أن يكون» What a man can be he must be إن لدى كل إنسان ميلا إلى تحقيق ذاته من

خلال توظيف طاقاته التى بها يحس، وإمكاناته التى بها ينفرد. وجدير بالذكر أن هذه الحاجة تنمو لدى الطفل كلما تحقق إشباع ما يسبقها فى سلم الحاجات النفسية عند ماسلو (الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى الحب والانتماء) والحاجة إلى تحقيق الذات حاجة هامة من حاجات الطفل التى يسعى لإشباعها بمختلف الوسائل وفى مختلف المجالات. وهى مرتبطة بحاجته إلى الاستقلال، وأن يشعر بنفسه كذات مستقلة لا تدور فى فلك الوالدين ولا تعتمد فى شىء عليهما.

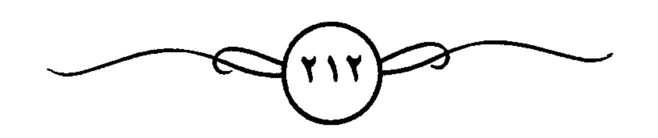
ويحقق الطفل ذاته عن طريق العمل والرغبة فى الإنجاز.. إنه يريد أن يشعر بأنه يستطيع عمل شىء ما دون الحاجة إلى عون من أحد أو اتكال على الآخرين.

وقد تدفعه هذه الحاجة - إذا لم تشبع لديه - إلى المقاومة والعناد واتباع أشكال من السلوك يشعر فيها بذاته بالرغم من مخالفتها قيم الجماعة أو اتجاهاتها. وأدب الأطفال يستطيع أن يلعب فى إشباع هذه الحاجة دوراً، بل إن القراءة فى ذاتها تمهد للطفل طريق الاستقلال عن والديه إن القراءة فى ذاتها نشاط يلجأ إليه برغبة وحماس إذ يجد فيها ذاته. يقضى فترة من الزمن بعيداً عن قيود الآخرين.

إن القراءة تخرج الطفل لسويعات من طوق عاطفة الأمومة والأبوة المفرطة التى تعود الطفل فى كثير من الأحيان على الأنانية وحب الذات. وهذه بالتالى تحول بينه وبين الجرأة والشجاعة والتضحية والإخلاص. لأن عاطفة الأم والأب المفرطة إزاء الطفل تلتقى فى النهاية مع الأنانية... ومن الكتب التى تشبع عند الطفل حاجته إلى تأكيد ذاته قصص البطولة. حيث تلعب إحدى الشخصيات فيها الدور الكبير. تحرك من خلالها. وتستقطب حولها الآخرين. والبطولة هنا تتسع لتشمل مختلف مجالات الحياة...

إن من البطولة بطولة وطنية تدور قصصها حول بعض الزعماء أو القادة الذين أخلصوا لبلادهم.. أو تدور حول أبطال المقاومة الذى حاربوا فى سبيل بلادهم فانتصر منهم من انتصر واستشهد منهم من استشهد، ولعل فى قصة إيهاب الأزهرى نموذجا لهذه البطولة.

ومن البطولة بطولة دينية تدور قصصها حول الأنبياء ورجال الدين الذين لعبوا دوراً كبيراً فى إعادة تشكيل الحياة فى المجتمع الإنسانى.. ومن البطولة بطولة علمية تدور قصصها حول المكتشفين والمخترعين الذين أسعدوا البشرية بما قدموا لها من إمكانيات ...



ومن البطولة بطولة حربية تدور قصصها حول العسكريين والمحاربين الذين حققوا لبلادهم النصر فيما واجهته من معارك وما خاضته من حروب. ومن البطولة بطولة اجتماعية تدور قصصها حول مصلحين اجتماعيين كان لهم دور الريادة فى بناء مجتمعاتهم وإرساء دعائم القيم فيها. ومن البطولة بطولة نسائية تدور قصصها حول نساء غيرن وجه التاريخ سواء فى التربية أو فى الدفاع أو فى التكنولوجيا أو فى غيرها من ميادين الحياة..

إن القصص التى تصور للأطفال هذه الأشكال المختلفة للبطولة إنما تقدم لهم رصيداً أدبيًا جيداً يتزودون فيه بالأفكار والمواقف التى يتوقون للمرور بها. ومحاكاة سلوك الأبطال فيها.. والبطولة فى قصص الأطفال ليست مقصورة على عالم البشر ... وإنما تمتد لتكمل أشكالا أخرى من البطولة فى عالم الحيوان.. وإن قصة تدور حول طائر يدافع عن عشه ويحمى فراخه ضد طائر آخر أو حيوان يهدده إنما تقدم للطفل نموذجا للنضال ضد قوى البغى والعدوان. وكيف يمكن للمرء أن يلعب فى ذلك دوراً ..... وقصص المغامرات أيضا تشبع حاجة الطفل إلى تحقيق ذاته. إن فيها الحركة السريعة.. والعمل الدائب والحيلة الذكية والنضال المستمر والمواقف الحية والصراع الشديد.

إن فى هذه القصص ـ فضلا عن دورها فى إشباع الحاجة إلى تأكيد الذات ـ متنفسًا لميول الطفل العدوانية ورغبته فى مواجهة المخاطر.

ويظهر الميل إلى هذا النوع من القصص، قصص البطولة والمغامرات فى السنوات الأخيرة من عالم الطفولة خاصة، إن الطفل فى مرحلة الطفولة المتأخرة يكون بصدد تكوين فكرة عن ذاته وتحديد معالم شخصيته واختيار الطريق الذى سوف يشقه فى مستقبل حياته الوظيفية.. كما يبحث عن إطار قيمى يتحرك من خلاله ويضع فى ضوئه معايير السلوك ومستويات الأداء.. إن المثل الأعلى يتكون فى هذه الفترة.. وما أسوأ أن يخطئ الطفل فى اختيار أبطاله، وكثيرا ما يتحقق إذا كان ما يقرؤه يدور حول شخصيات عدوانية أو أبطال مخربين. أو أفراد بنوا لهم مجداً دون أساس واضح أو على حساب غيرهم.. ولعل هذا ما يوضح المسئولية الكبرى التى تقع على عاتق مؤلفى قصص الأطفال الذين يختصرون الطريق لجذب الأطفال لقصصهم، وشدهم إليها فيختارون لقصصهم من الشخصيات ما يستثير فى نفوس هذه البراعم نوازع الشر ويحطم إمكانات النماء ...

والتقمص ظاهرة طبيعية يمر الطفل بها عند قراءته أمثال هذه القصص .. الطفل إذا ما اندمج مع القصة التى يقرأها فإنه ـ بشكل إرادى أو لا إرادى ـ يتقمص إحدى



شخصيات هذه القصة طبقا لميوله نحوها أو قدرتها على أن تمس جانبا فى شخصيته اتفق معه أو حاجة أعوزه - إشباعها فى واقع الحياة..

وثمة عدة حقائق تتعلق بظاهرة التقمص عرضها رسل Russell ...... فى دراسته عن التقمص من خلال أدب الأطفال ... يقول رسل..

١- يتقمص الطفل بشكل سريع الشخصية التى تماثلها أو تتفق معه.

٢- إن التقمص عند الطفل عملية إيجابية يحس فيها بذاته ...

٣- إن الطفل بعد سن الثالثة يستطيع أن يميز بين الحقيقة والخيال وهو يتقمص الشخصيات الأخرى.

٤- قد يساعد التقمص فى عملية التطبيع الاجتماعى للطفل.

٥- للتقمص دور فى تحقيق الصحة العقلية للطفل وتنمية قدراته فيها..

٦- تقمص الطفل مع جماعة ما ذو قيمة كبيرة له فى حياته ...

٧- ينبغى إتاحة خبرات تربوية جيدة يستطيع الطفل من خلالها أن يتقمص شخصيات تستأهل ذلك ...

يضاف إلى هذين النوعين من القصص، البطولة والمغامرات نوعان آخران يمكن عن طريقهما إشباع حاجة الطفل إلى تأكيد ذاته. أولهما ذلك النوع الذى يتحدث عن وظائف أو مهن أو حرف أو غيرها. مما يفتح عين الطفل على مجالات الحياة والعمل فيها. وثانيهما قصص السيرة الذاتية التى تتحدث فيها شخصيات معينة عن حياتها. فقد يجد الطفل بين الخط الذى سارت فيه هذه الشخصية وبين حياته تشابها وصلة.

(و) الحاجة إلى المعرفة والفهم:

منذ أن يدرك الطفل العالم من حوله تنشأ لديه حاجة هامة من حاجاته العقلية، تلك هى الحاجة إلى الاستطلاع. إنه يحب أن يتعرف على أشياء كثيرة تحيط به.. يؤثر فيها أحيانا وتؤثر فيه أخرى.. وهو فى ذلك يطرح أسئلة كثيرة ينشد الإجابة عليها. وتقف هذه الحاجة على رأس الحاجات النفسية الأخرى فى البناء الهرمى السابق.. إن ماسلو يربط هذه الحاجة وبين دافع التحصيل Achievement Motivation، إن الحاجة

إلى الاستطلاع أو الرغبة فى المعرفة والفهم تعتبر فى رأى ماسلو. المحرك الأساسى وراء دافع التحصيل عند طفل المرحلة الابتدائية.. ولعل هذه الرغبة عند الأطفال هى التى تكمن وراء حرص آبائهم على شراء كتب لهم تتسع من خلالها أفكارهم.. وتنمو بقراءتها مفاهيمهم وتتكون عن طريقها اتجاهاتهم، وتتحدد عن طريقها ميولهم ويتعرفون منها على أسرار الكون. وغوامض الحياة.

وبنظرة خاطفة على كتابات الأطفال نجد أن معظم هذه الكتابات قد ألف خصيصًا ليشبع الحاجة إلى المعرفة والفهم عند الطفل. إن دائرة كتب المعلومات Information Books تتسع لتشمل كل جوانب المعرفة الإنسانية وتمس مختلف أشكال العلاقة بين الكائنات الحية وظواهر الطبيعة ... تشبع هذه الحاجة عند الطفل كتب الحيوانات والطيور والظواهر الطبيعية ومظاهر التقدم التكنولوجى. فضلاً عن أن الأجناس الأخرى والمجتمعات التى يتكون من مجموعها هذا العالم الكبير.. وهنا يبرز بوضوح الدور الذى يمكن أن تلعبه دوائر معارف الأطفال تلك التى تقدم لهم وبشكل مبسط، أسلوبًا وطريقة وأفكارًا، وما يحتاج إلى معرفة من حقائق الكون وأسرار الحياة.. إن الحاجة ماسة للطفل العربى لأن تؤلف له من دوائر والمعارف هنا ما يشبع حاجة نفسية هامة لديه.

إن طفل القرن العشرين يعيش فى عصر التكنولوجيا.. عصر مراكب الفضاء وتخطى حدود الكوكب الأرضى.. العصر الذى حقق الإنسان فيه أقصى درجات التقدم على مدى تاريخ البشرية. ولا شك أن الآلات والأجهزة وأساليب التكنولوجيا المختلفة تترك فى نفس الطفل كثيرا من الأسئلة التى ينشد الإجابة عليها.. وهنا تلعب القصص والكتيبات العلمية للأطفال دوراً كبيراً فى إشباع حاجتهم إلى معرفة أسرار هذه التكنولوجيا. وطرق التحكم فيما يحيط به منهم. والحاجة إلى المعرفة والفهم عند الطفل تدفع به لأن يتخيل أشكالا من العلاقات بين الظواهر التى يراها والتى يجهل سرها. .إن الطفل يمتلك قدرة على التخيل كبيرة وحب الاستطلاع والتخيل عمليتان تمضيان معا فى طريق واحد..

ومن هنا تظهر أهمية نوعين من القصص يستطيع كل منهما إشباع هذه الحاجة عند الطفل، كما يستطيع تنمية القدرة على التخيل لديه.. هذان النوعان هما القصص

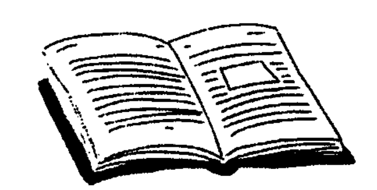


الخيالية وقصص المستقبل والصلة بين هذين النوعين وثيقة. فالخيال يتيح للطفل أن يتصور المستقبل وأن يتطابق معه بصورة عقلية مسبقة. من هنا تشبع قصص المستقبل حاجة فى نفسه ... إذ تنمى الخيال العلمى.. وتوقظ الفكر الناقد وتستثير الملاحظة الواعية. كما تدربه على الربط بين الظواهر والتنبؤ بها وبحركتها..

ويمثل ما تظهر لهذا النوع من القصص أهمية كبرى. تظهر خطورته عندما ينمى لدى الطفل خيالاً هدامًا، يفصل بينه وبين واقعه بشكل سيئ، أو بطريقة تبث فى نفسه الخوف والحذر من أشياء لا واقع لها فى عالمه. أو لا يتوقع فى مستقبله أن يتصل بها...

والحاجة إلى المعرفة والفهم لا تقتصر على الجانب العلمى فى حياة الطفل كاتصاله بظواهر الطبيعة أو أدوات التقدم التكنولوجى.. إلخ، وإنما تظهر هذه الحاجة أيضا فى ميدان العلاقات الإنسانية مع الآخرين. إن للسلوك البشرى دوافع قد يتعذر على الكثيرين ملاحظتها. والطفل شأنه فى ذلك شأن الكبير. يتوق إلى استكشاف هذا العالم ومعرفة الدوافع التى تجعل الناس يسلكون سلوكًا معينا.

الفصل الثانى والثلاثون



أدب الأطفال فنونه، ومعايير كتابته

مقدمة:

تتعدد الأشكال الفنية التى يصدر من خلالها أدب الأطفال سواء من حيث وسائط التعبير أو فنون التعبير، من حيث وسائط التعبير هناك الكتاب وهناك الصحافة والمجلات وهناك المسرح وهناك الموسيقى وهناك الأفلام وهناك البرامج الإذاعية والتليفزيون وغيرها. أما من حيث فنون التعبير فهناك القصة وهناك الشعر، وسوف نقصر حديثنا هنا عن فنون التعبير الشائعة فى أدب الأطفال: نقصد من القصة وفن الشعر والمسرحية. ثم نعرض بإيجاز الخصائص الكتاب الجيد للأطفال.

(أ) القصة فى أدب الأطفال:

١- مفهوم القصة:

يقصد بالقصة كل ما يكتب للأطفال نثريا بقصد الإمتاع أو التسلية أو التثقيف ويروى أحداثًا وقعت لشخصيات معينة سواء أكانت هذه الشخصيات واقعية أم خيالية، وسواء أكانت تنتمى لعالم الكائنات الحية أم الجماد. وتشتمل القصة عادة على مجموعة من الأحداث التى تدور حول مشكلة تتعقد لم نصل فى النهاية إلى حل ما.

ولكل قصة فى العادة مجموعة من العناصر تتلخص فيما يلى: الحبكة أو العقدة الشخصيات، الموضوع، البيئة، والشكل العام الذى تخرج فيه.

٢- موقع القصة عند الأطفال:

تلعب القصة من بين فنون أدب الأطفال دورًا هامًا فى حياتهم. إذ هى الفن الذى يتفق وميولهم، وهى الفن الذى يتصلون به منذ أن يتفتح على العالم إدراكهم، وهى الفن الذى يبنى خيالهم، ويبث مشاعر الخير والنبل فى نفوسهم، ويربى قوة الخلق

والإبداع عندهم، وهى بعد ذلك أكثـر من صور الأدب شيوعًا فى عصـرنا. فضلا عن أنها من أقدر فنون اللغة على خدمة مختلف أنشطتها فى المرحلة الابتدائية خاصة.

٣- أنواع قصص الأطفال:

تتعـدد أنواع قصص الأطفال إلى درجة يصـعب أحيانا حصـرها، ولقد أمكن لنا حصر ما يربو على أربعين نوعا من قصص الأطفال هى:

القصص الاجـتمـاعية/ قـصص الجريمة/ قـصص الحرب والعـدوان/ القصص التاريخيـة/ قصص الجاسوسية/ القـصص الهزلية/ القصص العلميـة/ قصص الألعاب الرياضية/ قـصص الحيوانات/ قصص البطولة/ القصص الـرمزية/ الطرائف/ القصص البوليسية/ القصص الواقعيـة/ قصص المقاومة/ القصص الدينية/ قصص الرجل الخارق للطبـيعـة/ الغرائب/ الـقصص الأسطورية/ قـصص المختـرعـين والعلماء/ القـصص الخرافية/ الحكايات الشعبية/ المغامرات/ السـيرة الذاتية/ قصص العاطفية/ قصص رعاة البقر/ قصص حياة المستقبل/ القصص الـوطنية/ مغامرات الأطفال/ القصص الخيالية/ قـصص الجان/ قـصص المهارات/ القـصص السيـاسيـة/ (أحداث وثورات)/ قـصص الألغاز/ القصص التعليمية/ القصص السياحية ووصف الطبيعة/ الأمثال الحكم/ قصص المثل العليا/ قصص الجماد النوادر/ القصص الوصفية/ قصص الرحلات . . .

إلا أننا سوف نوجز الحـديث عن هذه الأنواع كلها تحت عدد بسيط منها، وفـيما يلى تعريف لكل نوع ومناقشة لأهم خصائصه:

١- **القصة الواقـعية: Realistic Fiction** هى حكاية تستمد أحـداثها من الحياة ويصور الكاتب فيها مظهـراً من مظاهرها فى حدود الإمكانات البشرية العادية أو التى تشـتق أحداثهـا من بيئـة الطفل. وتتسع دائرتهـا بالتدريج بـشرط أن توحى هذه القصص إلى القارئ أنه يخوض حياة واقعية كالتى تجرى كل يوم. والواقعية هنا هى واقـعية التصوير وليست واقعيـة الأحداث فقط. ومن أمثلة هذا النوع القصص الوصفية التى تصور إحدى البيئات سواء من حيث مشاهد الطبيـعة أم عادات الناس. وكـذلك القصص الاجـتماعـية التى تصور حـياة الإنسان فى مختلف ظروفه الاجتمـاعية، أو التى تعالج مشكلة فى المجتمع، وأيضا القـصص العاطفيـة والإنسانية الشـاملة التى تصور النزعات الإنسـانية كالحب والإيثار والجشع والحقد وغيرها. وكذلك قصص المثل العليا والنماذج البشرية.



٢- **قصص المغامرات**: Adventure Stories هى حكايات تروى أفعالا حدثت من الخيال أو لشخصيات واقعية على أن ينطوى أحداثها على مفاجآت أو أعاجيب. ومن أمثلة النوع: القصص البوليسية وتتبع الجرائم والجاسوسية وقصص رعاة البقر ومغامرات الأطفال وأخبار الرحلات وقصصها والأسفار والأحداث الغامضة Myateries والألغاز.

٣- **القصص العلمية**: Scientific Stories هى حكايات تروى أحداثا وقعت لعالم أو مكتشف أو مخترع فى أثناء إبداعهم شيئًا ما مبينة مراحل إعداده أو صنعه أو كشفه.

ومن أمثلة هذا النوع قصص حياة العلماء والمخترعين والمكتشفين، وكذلك الكتب التى تعلم القارئ بعض المهارات أو بعض الألعاب الرياضية والتسلية فى أسلوب قصص. وكذلك ما يطلق عليه اسم القصص التعليمى Informational Books والقصص العلمية من خلال هذا كله تزود القارئ ببعض الحقائق والمفاهيم والاتجاهات العلمية.

٤- **القصة الخيالية**: Fantasy هى حكاية تقوم على افتراض شخصيات وأعمال خارقة ولا وجود لها فى عالم الواقع. وتدور هذه الحكايات حول خوارق وأحداث غير حقيقية تستمد وجودها من افتراضات يتخيلها المؤلف، ومن أمثلة هذا النوع قصص الخيال العلمى، وحياة المستقبل والقصص الرمزية التى تصور علاقة الإنسان بالإنسان. وبالعالم المحيط به معلوما كان أو مجهولا. وكذلك الخرافات Fables والحكايات والأحاديث التى تتضمن أقوالا أو أفعالا تعزى إلى الكائنات الأخرى أو تدور حولها. وتتميز القصص الخيالية باختفاء الأبعاد الزمانية والمكانية. وانتحائها منحنى تجريديًا. كما تفقد بعض الشخصيات والأشياء فى هذه القصص جوهرها الفردى وتتحول إلى أشكال شفافة خفيفة الوزن والحركة، سامية بذاتها فوق الواقع.

٥- **الرواية التاريخية**: Historical Fiction هى حكاية تشتق حوادثها وشخصياتها من التاريخ. وقد تدور حول بطل تأتى الحوادث من خلال سيرته. وقد تصور حادثة تاريخية معينة تبرز الشخصيات فى إطارها، ومن أمثلة هذا النوع القصص الوطنية والسياسية وقصص الحرب والعدوان والمقاومة

والأحداث الدينية، وتاريخ حياة مشاهير الرجال والنساء وكذلك قصص السيرة الذاتية Biography.

٦- **الحكاية الشعبية**: Falk Tales هى قصة مستمدة من التراث الشعبى وتحكى عن حادثة أو أمر من الأمور له مغزى خاص بحيث يحملنا على الاعتقاد بأن ما تحكى عنه إنما هو واقع نعيشه. ولذلك فهى تركز على الحادثة أكثر من تركيزها على الأشخاص فيما عدا السير الشعبية التى تدور أحداثها حول شخصية ذات جذور شعبية.

وتضم القصص والحكايات الشعبية الأنواع الآتية: الأساطير Myths وقصص الجان Fairy Tales والطرائف والهزليات Oamics والمكائد والحيل Devies وغيرها.

٤- رواية القصة للأطفال:

(أ) أهداف رواية القصة:

يقصد بالرواية هنا سرد القصة على مسامع الأطفال فى جلسة فردية أو جماعية. وفى هذه الحالة يجلس أحد المعلمين (الراوى) وحوله الأطفال يستمعون لما يرويه المعلم. ولسرد القصة على الأطفال أهداف كثيرة نجملها فيما يلى:

١- زيادة متعة الأطفال بالقصة. ولعلنا نلاحظ الفرق بين حالة طفل يقرأ القصة وطفل آخر يسمعها. ومن شأن هذه المتعة أن تخلق فى الحصة جوا منشطًا.

٢- مساعدة الطفل على فهم القصة وذلك بالإجابة عن الأسئلة التى تعد له، وشرح معانى الكلمات الصعبة مما لا يتيسر له أحيانًا عند قراءته لها.

٣- خلق نوع من الصلة بين الطفل والراوى. وهى بلا ريب صلة أقوى من تلك التى تنشأ بين القارئ والكاتب.. ولا يكمن سر اهتمام الطفل فى مجرد سماعه للقصة. وإنما يكمن فى نشوء هذا النوع من العلاقة بينه وبين الراوى

٤- يرتبط بهذه النقطة تكوين علاقة مودة بين المعلم (الراوى) والتلاميذ. مما ينعكس أثره على العملية التربوية ككل. فينتظم الطفل فى الحضور، ويتقبل عن رضى البقاء فى المدرسة بل يتشوق لكل حصة.

٥- إضفاء الطابع الإنسانى على القصة/ فتتجسد الشخصيات. وتتحول الأحداث إلى شىء حى يحس به الطفل. وليس مجرد نص يستجيب له بعقله.. فإذا كانت القصة فكاهية ومثلها الراوى ضحك الطفل وإذا كانت درامية بكى ....

٦- تسلية الطفل وتوفير جو مريح يهيئه لنوم هادئ عند رواية القصة فى البيت...

(ب) الإعداد لرواية القصة:

ينبغى على المعلم قبل دخوله الفصل الإعداد للقصة. فيقرأها بإمعان. ويرجع إلى المصدر الأصلى الذى نقلت عنه. إن أمكن. كأن تكون إحدى قصص ألف ليلة وليلة، أو ترجع إلى تراثنا الشعبى أو غيره. فالرجوع إلى أصل القصة يزوده بمعلومات إضافية وليرى فكره. ويوقفه علي بعض التفاصيل التى قد يحتاج إليها فى الإجابة عن أسئلة الأطفال.

كما أن عليه أن يتأكد من معانى الكلمات الصعبة ويعد الوسائل التعليمية التى يمكن الاستعانة بها فى سرد القصة. ولعل من أهم من هذا كله أن يتمثل أحداث القصة، ويتقمص شخصياتها حتى يستطيع تقليدها للأطفال.

هذا.. وعلى المعلم أن يفكر فى بعض النشاطات التى يمكن أن يشغل الأطفال بها بعد سرد القصة مما له صلة بأحداثها. فضلاً عن التفكير فى أساليب التقويم المناسبة.

(جـ) توجيهات لرواية القصة:

فيما يلى مجموعة من التوجيهات التى يوصى بها التربويون لسرد القصة للأطفال:

١- للمعلم أن يخرج بالتلاميذ إلى أى مكان مناسب لسرد القصة عليهم دون أن يتقيد بحجرة الدراسة.

٢- أن يتأكد المعلم من أن التلاميذ يجلسون جلسة مريحة. ومن حيث نظامها فمن الأفضل أن يجلسوا على شكل نصف دائرة أمام المعلم. ومن الثابت أنه كلما كان قريبا من الأطفال زاد من استمتاعهم بالقصة.



٣- ليس من اللازم أن يتقيد المعلم بالجلوس فقد يتحرك أمام الأطفال وقد يغير مواقعه فلا يلتزم لمكان واحد.

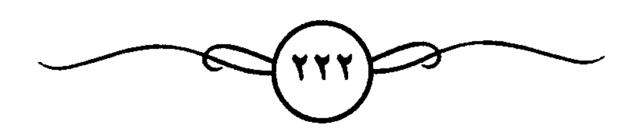
٤- ينبغى أن يلقى المعلم القصة بلغة سهلة مناسبة للأطفال .... فلا تكون فصيحة مغرقة فى الغرابة ولا تكون عامية مبتذلة، بل له أن يلقيها بالفصحى السهلة المألوفة وبنطق لا تقعر فيه ... ويقول الدكتور عبد العزيز عبد المجيد: «أما لغة سرد القصة فالمفروض أن تكون بأسلوب أرقى قليلا من أسلوب التلاميذ أنفسهم وأقل من أسلوب القصة فى الكتاب بحيث يفهمه التلاميذ» (عبد العزيز عبد المجيد، ٧، ص ٤٦).

ويمكن للمعلم أن ينثر فى قصته بعض الكلمات الجديدة التى يمكن للأطفال فهمها. سواء بشرح معناها أو التعبير عنهما ببعض الحركات. وليس معنى هذا الإكثار من الكلمات الصعبة.. فهناك فرق بين أن تكون الكلمة جديدة وأن تكون صعبة. فقد تكون الكلمة الجديدة سريعة الألفة والتذكر. قريبة المعنى والدلالة.

٥- ينبغى على المعلم أن يهيئ الأطفال لسماع القصة. وذلك بأن يتأكد من إنصاتهم وألا يبدأ قصته قبل أن يسكتوا جميعًا.. ويقترح بعض التربويين أن يبدأ المعلم بأن يطلب من الأطفال أغنية جماعية وفى نهايتها سيتركز انتباه الأطفال على المعلم يراقبون بشوق منتظرين ماذا يأتى عقب ذلك (على الحديدى، ٩، ص ٢٩٥).

٦- ينبغى أن يحسن المعلم إلقاء القصة، وذلك بأن يراعى نبرات الصوت فى المواقف المختلفة ومع الشخصيات المتنوعة. فينقل للأطفال مختلف الانفعالات.... ويساعدهم على فهم المقصود. ولقد يكون من عوامل نفور الأطفال من القصة إلقاؤها بصوت منفر. أو عدم التناسب بين شخصيات القصة أو أحداثها، وبين أصوات المعلم ...

٧- على المعلم أن يجسد الشخصيات التى يروى عنها ... فيمزج نفسه بها. ويندمج مع أفكارها سواء بالصوت أم بالأداء التمثيلى المعبر، وذلك حتى تخرج القصة حية، فيتعايش معها الأطفال.. إن الرتابة فى إلقاء القصة يجعل من السهل تسرب الملل إلى الأطفال ... وليس من العجيب أن يراهم المعلم وقد تثاءبوا.



٨- وما دمنا بصدد الحديث عن الملل الذى قد يتسرب إلى التلاميذ . . . نود أن نلفت المعلم لأسباب الملل. . فقد يكون السبب هو إلقاء المعلم للقصة بنغمة واحدة. أو أنه لا يظهر النواحى الوجدانية بصورة مؤثرة، أو أنه لا يذكر القصة وحوادثها جيدًا، أو أنه يطيل فى القصة جدًا ـ أو يسرف فى ذكر تفصيلات لا محل لها. أو يكرر عبارات لا تضيف شيئًا جديدا (عبد العزيز عبد المجيد، ٧، ص ٥١). أو أن القصة ذاتها قصة معقدة تضم شخصيات متعددة وعددًا من العقد وليس عقدة رئيسية واحدة. . إن اختيار القصة التى تروى فن يجب أن يتدرب عليه المعلم. . فليست كل قصة صالحة لذلك . . .

(د) ما بعد رواية القصة:

المرحلة التالية لسرد القصة على التلاميذ مهمة، . . فهى مؤشر لمدى فهمهم لها واستيعابهم لما جاء بها، وهى فرصة لتنمية قدرتهم على تذوقها، والتمكن من مضمونها، وقد يأخذ ذلك عدة أشكال. . منها إجابة المعلم عن الأسئلة التى يطرحونها، ومنها إجابة الأطفال أنفسهم عن الأسئلة التى يطرحها المعلم. وإجابتهم عن الأسئلة التى يطرحها زملاؤهم. ومنها تلخيص القصة بواسطة المعلم، وتلخيص الأطفال لها. وإعادتهم سردها، ومنها تمثيل الأطفال للقصة أو لبعض حوادثها. وفى هذ الحالة ينبغى مراعاة الظروف التى حدثت فيها القصة ومن الممكن للأطفال التعبير عن القصة، بأشكال فنية أخرى مثل الرقص والرسم والنحت وغيرها من أشكال . . . .

(ب) شعر الأطفال:

١- دواعى الاهتمام به:

هناك مجموعة من العوامل التى تجعل للشعر مكانة خاصة فى أدب الأطفال، ومن ثم تستحثنا على الاهتمام به. من هذه العوامل - أن الشعر يحتل من تراث الأمة العربية منزلة تفوق غيره من الفنون وإلى وقت ليس بالبعيد لم يكن لديها جنس أدبى آخر اللهم إلا بدايات فجة غير مدروسة لأجناس كانت قد وضعت أصولها فى الآداب الأجنبية الأخرى.

إن الشعر عندما يقارن بالفنون الأخرى نجده أكثر قدرة على إيصال تجربة الفنان فى شكل مركز ودقيق. ولعل لذلك أسبابا. فهو الفن الذى يكاد يجمع بين خواص



الفنون كلها أو معظمها. إن فيه النغم الصوتى والصور الفنية والنسيج اللفظى والبناء الفنى.. الخ. ولهذه الوسائل كلها كان الشاعر فى صورته المثالية هو القادر على تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة فى روح الإنسان، «والمدرسون يعرفون أن الشعر أكثر من أى نوع أدبى آخر يمكن أن يجعل الطلاب أكثر وعيًا بوجودهم. ولو أنه نجح فإن الشعر يرفع هؤلاء الذين يستجيبون له فوق الشواغل البسيطة التى تستنفذ جهد سطحى الخيال وحياتهم، إن الشعر يؤسس كل خبرة الإنسان، وأفكاره ومشاعره وأحاسيسه». (رشدى أحمد طعيمة، ٤، ص ١٦).

بالنظر فى مناهج اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة نجد أن الشعر أهم جنس أدبى يدرسه التلاميذ سواء من حيث محتواه أو عدد ساعاته أو موقعه فى الامتحانات...

إن الاستجابة للإيقاع سمة مميزة للأطفال فى مختلف مراحل حياتهم. والشعر من أكثر الفنون الأدبية تأثيرًا فى نفوسهم لما يصحبه من إيقاع موسيقى. ولذلك لا يقتصر الأمر عند الأطفال على استظهار الشعر وإنما يؤدونه بالغناء بما يجعله موقعًا مميزًا فى وجدان الأطفال.

٢- خصائص شعر الأطفال:

يختلف شعر الأطفال عن شعر الكبار فى عدة أمور منها: بساطة الفكرة التى يدور حولها شعر الأطفال، وأن تكون هذه الفكرة ذات مغزى أو هدف تربوى، وأن تكون المعانى التى يشتمل عليها معانى حسية يستطيع الطفل إدراكها. إلا أن تكون مجردة يستعصى فهمها على الطفل. كما ينبغى أن تكون لغته بسيطة أيضا خالية من المفردات الصعبة التى يحتاج الطفل لفهمها إلى سؤال الآخرين أو استشارة المعاجم.. معنى ذلك أن تكون الكلمات المستعملة من قاموس الطفل. وأن تكون متجانسة مع الأفكار التى تحملها.. كأن يكون اللفظ رقيقًا فى المواقف الرقيقة. قويًا فى المواقف القوية، مثيرا للعواطف فى المواقف العاطفية وهكذا.. من أجل هذا يلجأ بعض شعراء الأطفال إلى حكاية الأصوات (كأن ترد أصوات حيوانات أو طيور فى القصيدة) وإلى سرعة الحركة والإيقاع اللذين يوحيان بمعان جديدة.

ولا ينبغى أن يفهم من الدعوة إلى بساطة لغة الشعر الذى يكتب للأطفال أننا ندعو إلى استخدام العامية... فهذا أمر مرفوض. إلا أنه لا مانع فى رأينا، أن ترد

بعض الكلمات العامية التى يحتملها الموقف فى المسرحيات الشعرية التى تشتمل على أدوار الشخصيات لا ينتظر منه غير ذلك، وأن تكون اللغة سهلة مشتملة على كلمات يشيع استخدامها فى العامية والفصحى، ومثل هذا كثير.

٣- ميول الأطفال فى الشعر:

أما من حيث ميول الأطفال فى الشعر فيلخصها الحديدى كالتالى:

«وأذواق الأطفال فى الشعر مماثلة لاختياراتهم فى النثر. فالطفل الصغير يستمتع بالشعر الذى يعالج الأحداث اليومية. وتبدو اهتماماته واضحة بالشعر الذى يعالج الحيوانات، سواء أكانت المعالجة فكاهية أم حقيقية. والاختلاف فى الطقس وفصول السنة ستظل مصدراً للعجب والدهشة لدى الصغار. والأطفال جميعًا يتمتعون بالشعر الفكاهى سواء أكان هراء أم قصة مسلية. أما الشعر الذى يدور حول الجنيات فيجب ألا تقدم للأطفال الصغار الذين هم دون الثامنة أو التاسعة. وشعر الحكمة والعجائب والسحر والجمال والمغامرات والحب والتاريخ فمن الخير للأطفال أن يؤجل حتى يكبروا ليحصلوا أولا على التجارب التى تمكنهم من تقديره». (على الحديدى، ٩، ص ٢٠٥).

(جـ) مسرح الأطفال:

١- أهميته عند الأطفال:

المسرحية أحد أشكال العمل الفنى، وهى وإن كانت شبيهة بالقصة من حيث احتواؤها على فكرة درامية تتعقد فيها الأحداث إلى أن تصل إلى حل إلا إنها تختلف عن القصة فى عدة أمور. من أهمها إمكانية القَصاص أن يتجاوز حدود الزمان والمكان فى الوقت الذى تتحكم اعتبارات الزمان والمكان فى بناء المسرحية.

وتمتاز المسرحية عن القصة بأنها تسمح بتجسيد العمل الفنى أمام الطفل فيشترك الأداء التمثيلى، مع إمكانات المسرح مع الموسيقى مع الأغانى فى نقل مضمون القصة للطفل، وللطفل كما نعلم ولع شديد باللعب والصلة بين التمثيل واللعب كبيرة حتى أنه فى الإنجليزية يجمع بينهما فى كلمة واحدة هى Play، من أجل هذا يقبل الأطفال على المسرح إذ يحرك مشاعرهم ويستثير انتباههم ويتجاوبون مع الأحداث فيه. كما أن عنصر



الإيهام الذى يعتمد عليه فن التمثيل ذو موقع خاص عند الأطفال إذ إن اللعب الإيهامى مرحلة من مراحل اللعب عند الأطفال.

٢- خصائص مسرح الأطفال:

ينبغى مراعاة عدة أمور كتابة مسرحية للطفل من أهمها:

معايشة الطفل: من أجل هذا يطالب «فليدرس» الكاتب الفرنسى بأن يكون كاتب قصص الأطفال قادرا بطبيعته على أن يعى قراءتهم وألا يشعرهم بأنه يعرف من الأشياء فوراً أكبر منهم وأنه يقف منهم موقف المعلم من التلاميذ الصغار.

وقصص الأطفال الناجحة هى التى لا تحس فيها أن كاتب القصة يتحدث من مكانة مرتفعة عن مكانة القراء الصغار. ذلك أن يتصنع بالتنازل عن المكانة الرفيعة وإن بلغ الغاية فى التلطف، إلا أنه يوجد سدًا بين الكاتب وقرائه الصغار، فضلا عن أن الأطفال لا تغرهم لهجة الكتابة التى تحاول الدنو منهم. ولكنها تحمل سمات من عدم الفهم الصحيح لهم.

من أجل هذا أيضا يعمد بعض كتاب قصص الأطفال إلى أن يعيشوا فترة بين الأطفال. يقول «أوراند هاريس» إنه كلما أراد أن يكتب للطفل كان لابد أن يعيش مع الأطفال. فاضطر أولا إلى العمل فى مدرسة أطفال وبدأ يعيش معهم بدرجة من الصدق.. يلعب ويضحك ويتكيف بمشاعرهم.

ولعلنا نقف على ما ينبغى لكاتب مسرحيات الأطفال أن يفعله إذا قرأنا ما كتبه هاريس عن نفسه عندما سئل كيف تكتب مسرحيات الأطفال:-

كنت دائما أسأل نفسى.. لماذا أكتب للطفل ؟ وكيف ؟ والحقيقة أننى عندما كنت أكتب لم أضع فى ذهنى إطلاقًا أننى أكتب للطفل بمعنى أن أبسط الفكرة فى تصورى أو أتخيل أن هذا سيعجب أو لا يعجب الطفل.

ولكن، كنت دائمًا أكتب بأرقى أسلوب أملكه، بأرقى فكرة تحتل ذهنى. أختار الشخصيات وأحاول قدر إمكانى أن أجعلها متكاملة، وأدرس كل شخصية على حدة، دورها ونتائجها.

ومن أخطر الأشياء أننا نقدم فى مسرح الطفل شخصية ثانوية. المفروض أن الشخصيات كلها بطولية وواضحة ولها أدوار مرسومة بأهدافها.. تمامًا كما فى



المسـرح. وحتى أبسط الشـخصـيات أيضـا مفـروض أن تكون مرسـومة ولهـا دورها ومنطقها. هذا من ناحية رسم الشخصيات.

أيضا الحوار.. المفـروض أن تكون كل كلمة فيه لهـا معناها وهدفها ووضـوحها وقوتهـا واستعمـالها.. لقد كنت أكـتب أولا لإرضاء نفسى قـبل إرضاء الطفل، كنت أتصور الحـوار دائما ويجب أن يكون بدون كلمـات زيادة أو ناقصـة تذوب فى الهواء. لابد للحوار أن يخدم الحاجة و الموقف.. ففى المـواقف الضاحكة.. تبدو الحركة أفضل من استخدامات الكلمات، أما الكلمة فيجب أن تكون خادمة لمعنى، وتؤدى دوراً.

ومن هنا كان الممثل عندما يتكلم.. لابد أن ينصـتوا. ويسمعوا بشىء من النظام والاهتمـام.. أما الثـرثرة بهدف الضـحك أو الإثارة فكانت تضعف تمامـا الموقف، بل وتضيع معها مواقف أخرى أكثر جدية وأهمية ....

كان فى تصورى دائما أن المسرح الخاص بالطفل لا يجب أن يكون بسيطًا فيتهاون فى مشاهدته كأن يعـرف المقدمات أثناء سباق الحوادث ولا يجب أن يكون صعـبًا فيضع حـاجزاً بين الطفل وفـهمـه للعـرض أو أن يكون متـشابك الحـوادث مليـئًا بالدهاليـز والتعقيدات.

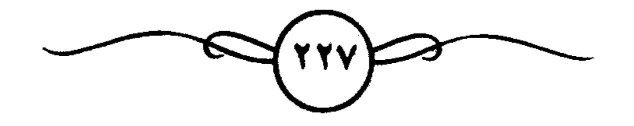
ولكن يجب أن يملك القـدرة على أن يضع الطفل فى ظـروف الشخـصيـة التى يراها، ويتمثل نفسه فى هذا الموقف أو ذاك حتى تحرك الشخصية فكرة وذهنه وتصور له حلولا، ويرى فى نفس الوقت المسار الذى اتجـهت إليه هذه الشخصيـة يراها بعين النقد والتحليل، بعين المعرفة والاستيعاب، بعين الإعجاب، والذكاء من خلال التصرف.

المفروض أن تراعى الظروف الاجتماعـية.. والسلوك، ولا ننتقد بشىء من القوة ظروف أطفـال فى وضع اجتـماعى يعـيشـونه حتى لا يسـقط - فى نظرهم - الآباء أو البيئة.

التاريخ.. الزائـر موجود دائمـا من خلال أى عمل أقـدمه. لابد أن نفـتح دائما صفـحة للتاريخ ليـتكلم. ليقول شـيئًا لنسـترجع الأحداث.. حـتى الشخصـيات.. الكلمات الأقوال .

معايير الكتاب الجيد للأطفال:

فى دراسـة جيـدة للكاتبة الأمـريكية الينوراسـتس Eleanor Estes وهى التى حصلت على ميدالية نيوبرى Neubery Medal سنة ١٩٥١ لتأليفـها قصة اجتمـاعية



ممتازة ضمن سلسلة كتب الأطفال، تحدد الينور صفات محتوى الكتاب الجيد للأطفال كالتالى:

١- إنه الكتاب الذى يجعل الطفل يضحك من أعماق قلبه أو يبكى بكاءً حاراً.

٢- إنه الكتاب الذى يحرك فيه مشاعره ويستثير أحاسيسه..

٣- إنه الكتاب الذى يحرك الطفل لأن يخرج فيصحح ما فى المجتمع من خطأ ويحارب أشكال الشر فيه.

٤- إنه الكتاب الذى يشعر الطفل أنه يستطيع أن يقوم به.. إنه ذلك الذى ينمى عنده الإحساس بالإنجاز .....

٥- إنه الكتاب الذى يشعر الطفل بأنه قد توحد مع الأفكار العليا والمثل التى ينادى بها المفكرون والكتاب.

٦- إنه الكتاب الذى يجعل الطفل متعاطفًا مع قليلى الحظ والمنكوبين والأشقياء فى حياتهم.

٧- إنه الكتاب الذى يرتفع بالطفل حتى يعتقد أن ما يقوله وما يفعله سوف يسهم فى تحقيق التفاهم بين الناس والتقريب بين البشر فى مختلف أنحاء العالم (Ellis , A , Il ,19, P : 214).

بينما يعرض علينا جون كولبىJ. Colby مجموعة أخرى من المعايير تتلخص فيما يلى:

١- أن تكون الفكرة الرئيسية التى يدور حولها الكتاب جيدة، جذابة واضحة المعالم، أصيلة أو أن تخرج على يد الكاتب فريدة.

٢- أن يكون الأسلوب شائقًا والصياغة جيدة.

٣- أن تتميز الحبكة، إن كان الكتاب قصة، بالتطور الأكيد الذى يتوقع الطفل فيه الأحداث فتخلو من المفاجآت غير المتوقعة أو التى ترتبط بحبكة القصة، أو أن يكون تنظيم المواد جيدًا فى حالة ما لم يكن الكتاب قصة.

٤- أن تكون الشخصيات فى الكتاب متكاملة ولكل منها دور واضح.



٥- أن تستثير طاقات الطفل الإبداعية.. إن الأطفال يقومون فقط بالتخطيط للأحداث وإنما يقومون بها ويتصورون تنفيذها من خلال القصة كلها.

٦- أن تشبع فيه روح المرح.

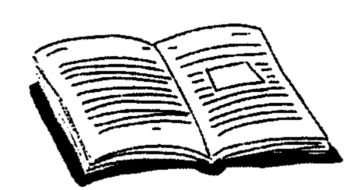
٧- أن تكون المعلومات المقدمة فى الكتاب غير صحيحة ,Clby, J, P. 18) .(١٢-PP. 3

٨- أن يخلو كتاب الطفل من الاستعلاء والأستاذية والإغراق فى قيم الفضيلة.. وكأن المجتمع الإنسانى كله مجتمع فضيلة !! إن هذا يؤدى إلى قصور فى فهم الطفل للحياة.

٩- ومن حيث اللغة، ينبغى تجنب صعوبة الأسلوب وامتلاء الكتاب بالألفاظ الغريبة التى يصعب على الطفل إدراكها.

١- وأخيرا فإن مؤلف قصص الأطفال الجيد هو ذلك الذى يحدثهم وكأنه يعرف اهتماماتهم وميولهم ونموهم العقلى فى مختلف مراحل حياتهم.. إنه ذلك الذى يبحث عن النغمة التى تصادف وترا حساسا فى نفس الطفل.. إنه ذلك الذى ينتفع بما خلفه السابقون من تراث غنى ورصيد ضخم من خيرات البشرية.

الفصل الثالث والثلاثون



الميول الأدبية للأطفال وتنميتها

مقدمة:

يستهدف تعليم القراءة فى المرحلة الابتدائية أمرين أساسيين هما: تمكين الطفل من أن يكتسب مهارات اللغة وآليات القراءة، وتنمية حبه للقراءة المستمرة وتحقيق نوع الصلة بينه وبين الصفحة المطبوعة.

وبالرغم من أن حب القراءة أمر تحكمه اعتبارات كثيرة وعوامل مختلفة تخرج عن نطاق المدرسة إلا أن المدرسة تعتبر مع ذلك، عاملا أساسيًا فى تثبيت هذا الميل أو إثارته فى نفوس الأطفال.

(١) أهمية القراءة:

لكى ندرك أهمية القراءة وموقعها فى حياة الفرد يجب أن نقرأ ما كتبه عباس محمود العقاد عن سبب حبه للقراءة.

يقول العقاد: «لست أهوى القراءة لأكتب، ولا أهوى القراءة لأزداد عمرًا فى تقرير الحساب. وإنما أهوى القراءة لأن عندى حياة واحدة فى هذه الدنيا وحياة واحدة لا تكفينى، ولا تحرك كل ما فى ضميرى من بواعث الحركة. والقراءة دون غيرها هى التى تعطينى أكثر من حياة فى مدى عمر الإنسان الواحد لأنها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق وإن كانت لا تطيلها بمقدار الحساب، فكرتك أنت فكرة واحدة.. شعورك أنت شعور واحد. خيالك أنت خيال فرد، إذا قصرته عليك، ولكنه إذا لاقيت بفكرتك فكرة أخرى، أو لاقيت بشعورك شعورًا آخر، أو لاقيت بخيالك خيال غيرك، فليس قصارى الأمر أن الفكرة تصبح فكرتين أو أن الشعور يصبح شعورين. أو أن الخيال يصبح خيالين.. كلا ... وإنما تصبح الفكرة بهذا التلاقى مئات الأفكار فى القوة والعمق والامتداد».

الأمر يصدق إلى حد كبيــر مع أطفالنا. إن للقراءة دوراً فى حياتهم. لا يقل عن الدور الذى تلعبــه فى حياة الكبار إن لم يزد. . فــمن خلالها تعلم القيم وتعــمق المبادئ وتكون الاتجــاهات وتوسع الميــول، وترهف الاحــساســات، وينمى التــذوق. . وتشــبع الحاجات النفــسية المختلفــة وتوثق الصلة بين الطفل والصفحــة المطبوعة، إنها باختــصار تضيف إلى عمــره عمراً وإلى حياته حيــاة ما كان له أن يحظى بهما لو نشــأ عَزوفا عن القراءة بعيداً عن مصادر المعرفة والتثقيف.

(٢) القراءة وأجهزة الإعلام:

ظل الكتاب الوسيلة الأولى للثقافــة وتبادل المعرفــة بين الناس حتى استــخدمت وسائل أخــرى لا تعتــمد على الكلمــة المكتوبــة وحدها فى نقل المعــرفة، منهــا الإذاعة والسينما والتليفــزيون. إلا أنه بالرغم من مزاحمة هذه الوسائل للكتاب كوســيلة للثقافة إلا أنه ما زال الوسيلة الرئيسية - فى رأيى - للحصول على الثقافة المتعمقة والمستمرة. فله من المزايا ما ليس لغيره . . .

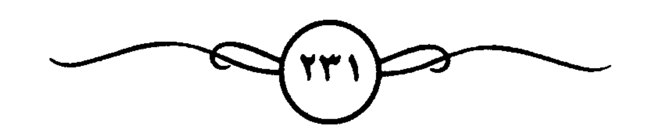
إن القراءة بعبارة أخــرى، وسيلة من وسائل الإشباع الثقافــى التى لا تناقشها فى ذلك وسيلة أخــرى. . وستظل إلى فتــرة طويلة أهم قناة من قنوات الاتصال بين البــشر مهمــا نافسها فى ذلك المذياع أو التليــفزيون أو غيرها. ذلك أن للقراءة من المقــومات ما نجملها فيما يلى:

١- إن القــراءة تزود الفرد بمادة واســعة فى مــختلف مــيادين الحيــاة. إن تراث العصور قد أودع فى الكتب ويمكن الحصول عليه بالقراءة.

٢- إن من الممكن اللجوء إلى القراءة فــى أى وقت. . إن الفرد يستطيع أن يضع يده على أية مادة علمية يريدها فى أى وقت يريدها فيه.

٣- ليس هذا فحسب بل يستطيع القارئ الجــيد أن يعثر على المعلومات والمعارف التى يريدها فى وقت أقصر بكثير من ذلك الذى يبذله. . للحصول على نفس المعلومات والمعارف من التليفزيون أو المسرح.

٤- إن من الممكن تكييف القراءة حسب معــدل قراءتنا وقدرتنا على تمثيل المعانى وفهمها وحسب أغراضنا من القراءة. .



٥- يستطيع القارئ العودة لما قرأ مرات ومرات بينما يعجز عن ذلك أمام التليفزيون أو المذياع . . .

٦- إن القراءة المستمرة تنمى عند الفرد المهارات القرائية اللازمة له فى حياته.

(٢) أسس الميل للقراءة:

ويعتمد الميل على عدد من العوامل من أهمها:

١- المستوى الثقافى للأسرة.

٢- مستوى ذكاء الطفل.

٣- مدى سيطرة الطفل على المهارات الأساسية للقراءة.

٤- مدى استعداد الطفل للتأثير بما يقرأ.

٥- طريقة تدريس القراءة.

٦- نوع ومستوى المادة التعليمية التى تشتمل عليها كتب القراءة.

٧- أوجه النشاط والاهتمامات التى تجذب الطفل للقراءة فى المدرسة.

٨- توفر مكتبة فى المدرسة تشبع الحاجة إلى المعرفة عند الأطفال.

٩- نوع الإرشاد والتوجيه الذى يتلقاه الطفل فى المدرسة.

١٠- مدى اتصال الطفل بوسائط الإعلام مثل الصحف والتليفزيون والمذياع.

وتعتبر المرحلة من سن ٨ إلى ١٥ من أخصب المراحل التى يمكن فيها تنمية ميول الأطفال للقراءة. ولقد بلغ من إدراك القراء لأهمية هذه المرحلة أن أطلق عليها بعضهم عبارة: الآن أو لا شىء بعد ذلك Now or never ولقد يكون من الصعب تنمية الميل للقراءة فى المراحل التالية ما لم نبدأ تنميته فى هذه المرحلة.

ميول الأطفال فى القراءة:

الطفولة مرحلة من مراحل نمو الإنسان قائمة بذاتها. إلا أنه يمكن تقسيمها إلى مراحل، ولكل مرحلة خصائصها ومن ثم متطلباتها من حيث الأدب المناسب لها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن تقسيمنا لمراحل الطفولة لا يشكل تقسيمًا لحياة الطفولة بقدر ما



يؤلف تصنيفا لأشكال ومضامين أدب الأطفال خلال كل مرحلة. وفيما يلى حديث عن أدب الأطفال فى المراحل التالية:

مرحلة الطفولة المبكرة، ويقابلها فى مجال الأدب مرحلة الواقعية والخيال المحدود، وتشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وخمس سنوات.

مرحلة الطفولة المتوسطة، ويقابلها فى مجال الأدب مرحلة الخيال المنطلق، وتشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ست وثمانى سنوات.

مرحلة الطفولة المتأخرة، ويقابلها فى مجال الأدب مرحلة البطولة وتشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين تسع واثنتى عشرة سنة.

مرحلة المراهقة، ويقابلها فى مجال الأدب مرحلة المثالية. وتشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين اثنتى عشرة وخمس عشرة سنة.

وفيما يلى عرض موجز للخصائص المميزة لأدب الأطفال فى كل مرحلة.

١ - مرحلة الواقعية والخيال المحدود (٣ / ٥):

لهذه المرحلة خطورتها فى حياة الإنسان إذ تلعب الدور الأكبر فى تنمية شخصياتهم وفى غرس القيم عندهم.

ويقول التربوى السوفيتى مكارنيكو: «إن السنوات الخمس الأولى فى حياة الطفل هى الفترة التى تستقر فيها أسس التربية الأولى. بكل ما يفعله الوالدان فى هذه الفترة يمثل ٩٠ ٪ من عملية التربية، ولئن كانت عملية التربية وتكوين الشخصية تستمر بعد هذه الفترة فإن معظم ما يجنيه المربى فيما بعد هو ثمار الإزهار تفتحت فى تلك السنوات».

وفى هذه المرحلة يكون خيال الطفل حادا. ولكنة محدود فى إطار البيئة التى يحيا فيها. كما يكون إيهاميًا فالطفل يتصور العصا حصانا فيمسك بها ويركبها. . وهذا ما يسمى باللعب الإيهامى. ولهذا اللعب أهمية فى حياة الطفل إذ أنه وسيلة إلى تنظيم الكثير من نشاطاته. وأساس لممارسة مهارته الحركية وسبيله إلى اتصالاته الاجتماعية وطريقة إلى تنشيط تفكيره وفعاليته بدلا من أن تظل خاملة.



وفى هذه المرحلة أيضا يشتد ميل الطفل إلى التقليد والمحاكاة. فيمثل القصص التى يسمعها والناس الذين يستغرب أعمالهم وأشكالهم كما يمثل فى محاكاته كل ما يرى ويسمع.

أما من حيث لغة الأطفال فى هذه المرحلة فلخصها لنا محمد محمود رضوان فيما يلى:

* يغلب على لغة الأطفال تناول المحسوسات لا المجردات.
* يغلب على لغتهم التركز حول الذات.
* يشوب كلمات قاموس الطفل الغموض ويعذره التحديد.
* تتميز لغة الأطفال بتكرار الكلمات والعبارات.
* يستخدم الطفل الأسماء أولا تأتى بعد ذلك الأفعال. إن الطفل فى هذه المرحلة ينزع إلى تقديم المتحدث عنه فى الجملة الخبرية.
* اختلاف مفاهيم الأطفال لكثير من الكلمات والتراكيب اختلافا بين عن مفاهيم الكبار لنفس الكلمات والتراكيب.

وخيال الطفل الوهمى فى هذه المرحلة يستمر فى الأشكال القصصية وأنسب القصص للأطفال ما احتوى شخصيات مألوفة من الحيوانات والنباتات وحوادث عنها أو شخصيات بشرية مألوفة لهم كالأم أو كالأب أو غيرهما، ولا يستجيب الأطفال فى هذه المرحلة للقصص الخيالية ولكنهم يغرمون بالقصص الواقعية الممزوجة بشىء من الخيال والتى تكون شخصياتها من الحيوان أو الجماد ناطقة متحركة.

ولما كان مدى انتباه الطفل قصيرًا فى هذه المرحلة وجب أن تكون الألوان الأدبية المقدمة له قصيرة سريعة الوقوع.

ومن العيوب الشائعة فى القصة أن تكون الفكرة مخيفة لما بها من حوادث الغيلان وقتل الأطفال وسمهم من غير شراب أو طعام وليس المهم فى هذه المرحلة أن تقدم للأطفال الحقيقة كاملة حين يتساءلون. كما أنه ليس من المهم أن نملأ ذاكرتهم بالمعلومات. بل أن نملأ تخيلهم بالأفكار. وتجذب اهتمام الأطفال فى هذه المرحلة الحيوانات التى تتقمص شخصيات الآدميين وتحاكى تصرفاتهم. وتجذب اهتمام الأطفال

هنا الأسماء والحركات المضحكة الغريبة. أما اللون والحركة والحجم والصوت فهى صفات تلازم المحيط الذى يحياه الطفل وتلازم موجوداته من حيوانات ونباتات وجمادات.

والأطفال بوجه عام يكونون فى أذهانهم صورا خيالية عن أبطال القصص ومن الضرورى أن تعينهم فى تكوين هذه الصورة كى لا تظل مشوشة فى أذهانهم.

وبوجه عام فإن الإيقاع والحركة السريعة واللون والصوت والصور أدوات تعنى مضامين أدب الأطفال وتزيد من ولع الأطفال به.

(٢) مرحلة الخيال المنطلق (٦/ ٨):

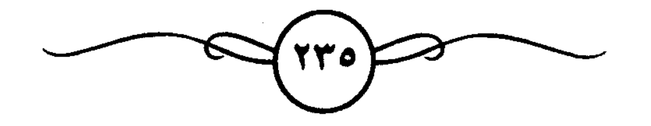
يتحول الطفل فى هذه المرحلة من الخيال المحدود إلى بيئته الواقعية فى خيالاته غير المحدودة، متجاوزًا اللون الإيهامى إلى الإبداعى أو التركيبى الموجه إلى غاية عملية. فهو بعد أن مر بتجارب عديدة فى واقعه المحدود وتخطى ذلك إلى عوالم أخرى فإنه يرسم لها فى ذهنه كثيرا من الصور. ويتسع فى هذه المرحلة فضول الطفل.

ويكبر معه حبه لاستطلاع عوالم أرحب. فهو دائم التساؤل فى موضوعات مختلفة. ويلاحظ أن نسبة كبيرة من هذه الأسئلة سببها المخاوف من أشياء لم يكن للأطفال بها خبرة سابقة. وتتبلور لديهم فى هذه المرحلة كثير من القيم الأخلاقية.

وتستمر ذخيرتهم اللغوية فى الاتساع. ولكن أغلب الكلمات لا تعنى عند الطفل فى هذه المرحلة شيئا إلا إذا ارتبطت بخبرة حسية.

وبوجه عام من الضرورى أن ننبه إلى مخاطر الجنوح إلى الخيال الهدام الذى يبعد الأطفال عن الواقع ويجعلهم يحسون وكأنهم يعيشون فى عالم الأوهام. وكثيرا ما يجذب الأطفال فى هذه المرحلة إلى الحكايات الخرافية التى تزخر بالشخصيات المخيفة والحوادث المفزعة كحكايات السحرة والعفاريت، وهم يجدون أنفسهم وهم يستمعون إلى مثل هذه القصص فى حالة شديدة من الخوف، ولكن قلما تجد طفلا يهرب من هذه الحالة.

والأطفال فى هذه المرحلة شديدو الفعالية والنشاط لذا يطلق على هذه المرحلة اسم (مرحلة التبذير الحركى) ويتشبهون بالمغامرين والأبطال. لذا فهم ينجذبون إلى قصص المغامرات الخيالية.



ويفضل الأطفال فى هذه المرحلة القصص القصيرة، وخاصة تلك التى تكون نهايتها غريبة أو مضحكة. كما يفضلون القصص المسلسلة التى ينتهى كل فصل منها بعقدة ونهاية. كما يحبون الطرائف التى تستند إلى التلاعب بالكلمات.

وخلال هذه الفترة التى يلتحق الأطفال فيها بالمدرسة الابتدائية، تبدأ الواجبات والمسئوليات. وهنا لابد من تنمية شعورهم بالمسئولية وتهذيب سيطرتهم على حركاتهم وتعليمهم معنى الخطر . . .

(٣) مرحلة البطولة (٩/ ١٢):

فى هذه الفترة ينتقل الطفل من مرحلة الواقعية والخيال المنطلق إلى مرحلة أقرب إلى الواقع. . إنه يهتم بالحقائق ويشتد ميله إلى المقاتلة والسيطرة والألعاب المختلفة وخاصة التى تتطلب المهارة والمنافسة. ويخلص الطفل إلى الجماعة التى ينتمى إليها حتى لو تعارض إخلاصه هذا مع ما يفرضه المنزل أو المدرسة.

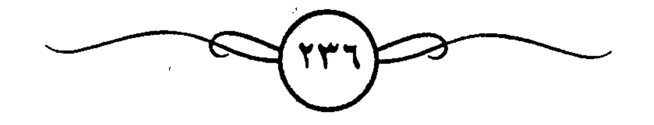
وتبلغ القدرة على الاستظهار والتذكر درجة كبيرة فى هذه المرحلة فيستطيع الأطفال حفظ الحوادث التاريخية والحقائق العلمية والألفاظ والعبارات والأناشيد والأغانى وتزداد قدرتهم على إدراك علاقات الأشياء بعضها ببعض، وخاصة العلاقات الزمانية والمكانية.

وتستهوى الأطفال فى هذه المرحلة قصص الشجاعة والمخاطرة والعنف والقصص البوليسية والمغامرات وقصص الرحالة والمكتشفين سواء أكانت حقيقية أم خيالية. كما تستهويهم القصص الهزلية المصورة.

أما البنات فإنهن بالقصص التى تتناول الحياة المنزلية والأمور العائلية مثلما يغرمن بالقصص التى تتحدث عن الجمال أو تلك التى تثير الانفعالات. حيث يزداد الخلاف بين البنين والبنات فى أواخر المرحلة.

ويوصى بأن توضع بين يدى الأطفال هذه المرحلة الكتب التى تقودهم إلى التفكير والتأمل وطرح الأسئلة على أنفسهم عن كل ما حولهم. . أو بمعنى آخر الكتب التى تؤهلهم لسن المراهقة.

ويسيطر الطفل فى أواخر هذه المرحلة على المهارات القرائية الأساسية وفهم معانى الرموز اللغوية المقررة. ثم الاستجابة لما فيها. واستخدام الأفكار المستخلصة من القراءة كلما ظهرت الحاجة إليها.



ويقل إقبال الأطفال فى هذه المرحلة على القصص الخيالية التى تحتوى على قوى وحوادث خارقة. ويساعدهم نموهم العقلى المضطرد على تقبل عالم الواقع بدرجة لا بأس بها. ويتطور حب الأطفال للقصص التى تحكى على لسان الحيوانات. ومن ميول الأطفال فى سن ١٠ / ١٢ حب قصص المفاجآت وقصص المغامرات والقصص التى تعتمد على التفكير والتوقع، وكذلك قصص الأسفار والرحلات والبطولة؛ ولهذا من الممكن استغلال هذه الميول فى تعريفهم بالبطولات القوية والأمجاد الوطنية التى يفخر بها الجميع.

٤- مرحلة المثالية (١٢/ ١٥):

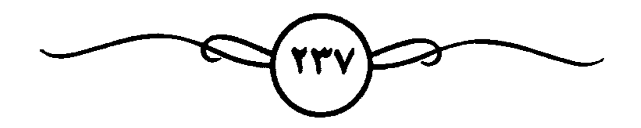
فى هذه المرحلة يتجاوز الطفل حياة الطفولة، أى أنه ينتقل من مرحلة تتصف بالاستقرار العاطفى النسبى إلى مرحلة وثيقة شديدة الحساسية حيث تحصل تغيرات واضحة جسميًا ونفسيًا وعقليًا . . . ويبدأ إحساس الطفل بالفروق الفردية التى تميزه عن أقرانه. وباقترابه من البلوغ تزداد رغبته فى الاستغلال وحاجته إلى أن يعدو شيئا مذكوراً. . ويشغف الأطفال فى هذه المرحلة بالقصص التى تمتزج فيها المغامرة بالعاطفة وقل فيها الواقعية وتزيد فيها المثالية. . لذا سميت هذه الفترة بالمثالية . . .

وأكثر المغامرات التى يتشوق إليها الأطفال فى هذه المرحلة هى التى تقوم ببطولتها شخصيات تتصف بالرومانتيكية، وخاصة تلك التى تواجه الصعاب الكبيرة والعوائق المعقدة من أجل الوصول إلى حقيقة من الحقائق أو الدفاع عن قضية عادلة. ويتشوقون أيضا إلى القصص البوليسية وقصص الجاسوسية. أما القصص التى تتناول العلاقات الجنسية فإنها تجذبهم كثيرا حيث إنهم يشارفون على البلوغ الجنسى.

وأدب الأطفال يمكن أن يؤدى دوراً كبيراً فى التربية العاطفية بما فيها التربية الجنسية.

وللأطفال فى هذه المرحلة ميول متعددة تسمح لهم بتوجيه نشاطهم فى ميادين متعددة أهمها الحياة الاجتماعية. وتصل الرغبة فى القراءة للتسلية فمنها فيما بين ١٢/ ١٣ سنة وبعد ذلك نجد أن قراءة الفرد تحددها ميوله ورغبته فى التزود بالمعلومات والخبرة. . .

وتتنوع قراءات الأطفال فى هذه المرحلة بين القصص والفكاهات والروايات والأخبار والمقالات السياسية. وقراءة كتب الكبار وهم لا يكتفون بقراءة القصص



فحسب، بل يميلون إلى اختلاق القصص بالالتجاء إلى عالم الخيال وهذا ما يسمى بأحلام اليقظة. . .

وبوجه عام فإن الناشئ فى هذه المرحلة يميل إلى أنواع القصص الوجدانية وإلى قصص البطولة والجاسوسية والتى تشمل حوادث العلاقات الجنسية والقصص التى تتحقق فيها الرغبات الاجتماعية، والمصالح فى المشروعات الاقتصادية والوصول إلى درجة القيادية والزعامة.

وينبغى من خلال ما يكتب للأطفال فى هذه المرحلة عدم تسفيه إحساساتهم أو النيل من أفكارهم أو الإشارة إلى أنها نزوات صبيانية.

كما ينبغى من خلال وسائط الأدب فتح المجال لمراهقين لأن يبدوا آرائهم، وفى أواخر مرحلة المراهقة يبدأ الطفل بالدخول إلى مرحلة النضوج العقلى والاجتماعى، ويكون قد كون بعض المبادئ الاجتماعية والخلقية والسياسية ويستطيع أدب الأطفال إشباع حاجاتهم فى هذه المرحلة.

(٤) تنمية الميل للقراءة:

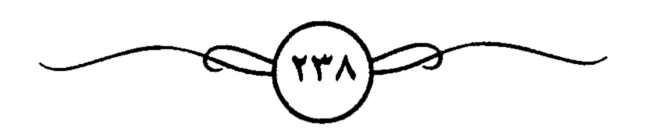
فيما يلى مجموعة من التوجيهات التى تسهم فى تنمية ميول الأطفال للقراءة:

١- ينبغى تهيئة فرص كثيرة لاتصال الطفل بالكتب، وجعلها جزءاً أساسيًّا من اهتماماته. وكذلك سرد القصص على أطفالنا بشكل مستمر. ويرتبط بهذه النقط تنمية الإحساس بالملكية الخاصة فى الكتب. . وأن تكون للطفل مكتبة. . ولعل مما يساعد على ذلك جعل الكتب والقصص نوعًا من الهدايا التى تقدم للأطفال فى مناسبات مختلفة . . .

٢- توفير فرص الاتصال المباشر بين الأطفال وحقائق الأشياء مما يثرى خبراتهم ويستثيرهم للقراءة حول ما يتصلون به . . . .

٣- تنظيم حلقات دورية فى المدرسة لمناقشة ما يقرأه الأطفال.

وفى مثل هذه الحلقات تتم قراءة بعض النصوص قراءة جهرية ومناقشتها وتلخيص كتب قرأها الأطفال وإعادة سردها لهم وتمثيل المواقف التى تشتمل عليها القصة. . ومن الممكن أن تأخذ هذه الحلقات مكانها فى الفصل أو فى المكتبة أو فى الفناء أو فى أى مكان آخر يراه المعلم مناسبًا . . . .



٤- ضرورة تحقيق تكامل بين ما يجرى فى المدرسة وما يجرى فى البيت كما يجب أن يبرز دور الأسرة فى تنمية حب القراءة عند الأطفال. وهناك ثلاثة أمور ذات أهمية خاصة فى تنمية الميل للقراءة عند أطفالنا:

الأول - تنمية الاستعداد: إن النمو عملية شاملة متكاملة ويؤثر فيها كل شكل فى غيره فالنمو العقلى مرتبط بالنمو الانفعالى، وكلاهما يتأثر بالوسط الاجتماعى الذى ينشأ فيه الطفل. ونمو الطفل فى القراءة مرتبط بغيره من أشكال النمو الأخرى.. وما يزيد التأكيد عليه هنا هو أننا نستطيع اجتذاب الطفل للقراءة أو نتفره منها وذلك فى ضوء السلوك الذى نسلكه نحوه والأسلوب الذى نعامله به. فالنضج العقلى على سبيل المثال يعتبر شرطا لابد منه لضمان بداية سليمة للقراءة.

من هنا ينبغى الإشارة إلى حقيقة مهمة وهى أن التعجيل بتعليم الأطفال القراءة أو دفعهم إليها دون استعداد لها من شأنه أن يضر بالطفل أكثر من أن ينفعه، فإن تعريض الطفل لموقف لم يستعد له أو تكليفه بمهارة لم ينضج لممارستها يخلق فيه الشعور بعدم الثقة والإحساس بالعجز عن أن يأتى ما يطلب منه أو يمارس ما يتوقع له ممارسته.

الثانى - النجاح يولد النجاح: يرتبط بقضية الاستعداد مبدأ تربوى مهم مؤداه أن النجاح يولد الإحساس بالنجاح. والصلة بين قضية الاستعداد وهذا المبدأ التربوى كبير. ذلك أن إكراه الطفل على الاتصال بالكتب فى وقت لم يكن مستعدا فيه لذلك فإن احتمالات إخفاقه أكبر من احتمالات نجاحه. ولقد يولد هذا الإخفاق عنده إحساسًا بالعجز. إن علينا أن نجنب أطفالنا، على قدر الإمكان، مواقف الإخفاق. فتقدم لهم من الكتب ما يستطيعون قراءته. ومن الموضوعات ما يمكنهم فهمه، ومن الأدب ما يقدرون على تذوقه. وبذلك ننمى فى نفوسهم الثقة. لا أن نتحدى قدراتهم أو نضع أمامهم ما يعجزون عنه بحجة تنمية ملكاتهم أو شحذ إمكاناتهم. ليس من المهم عندنا أن يجيد

الطفل تماما مـا يقرأ. . المهم عندنا أن يسـتمر فـى قراءته، وأن ننمى لديه عادة يستطيع توظيفها بعد ذلك فى مستقبل حياته . . . .

الثالث - الوعى فى استخدام الحوافز: يرتبط أيضا بقضيـة النجاح هذه مبدأ تربوى آخـر ينبـغى الالتـفات إليـه عند تدريب الأطفـال على قـراءة الكتب. . ذلك هو الوعى فى اسـتخدام الحـوافز. إن الأسلوب الذى نعامل به أطفـالنا يعد أقوى الـعوامل إسهـامًا فى تنميـة الميل للقراءة عندهم كلمـا كان فى هذا الأسلوب تـشجـيع لشخـصيـاتهم وتنميـة لقدراتهم وثقة بإمكاناتهم.

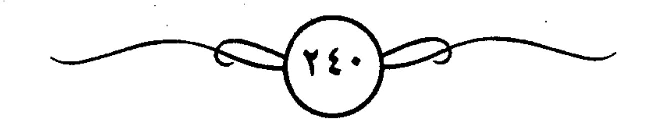
إن الميل للقراءة لا ينمى بإجبـار الأطفال عليها. أو إكراههم على ممارسـتها. ولا ينبغى تحت أى ظرف من الظروف ربط هذه العادة بأشكال من العقوبات إن لم تمارس. . كأن يقول الوالدان لطفلهما: إن لم تقرأ هذا الكتاب سنحرمك من كذا وكذا !! . . كما لا ينبغى جعل القراءة للأطفال شرطًا لقيام الأسرة بأداء شىء يريدونه. إن هذا قد يخلق فى نفوسـهم شيئًا من الـعداء نحوها. والشعـور بأنها كالدواء لا يتـعاطاه الطفل إلا إذا كوفئ بشىء من والديه.

(٥) دور الأسرة:

يأتى البيت فى مـقدمة المؤسـسات الاجتـماعيـة الأكثر تأثيـرًا فى الطفل وتكوينا لشخـصيتـه. إنه النافذة التى يطل منها على العـالم. والمنهل الذى يتشـرب منه القيم، والنموذج الذى يتعلم منه أنماط السلوك.

والقراءة كسلوك، أمر يكتسبه الطفل من مصادر متعددة. منها البيت ومنها أجهزة الإعلام ومنها المدرسة والأصدقاء، ومنها الكتب الخارجية والمطبوعات وغيرها. . . .

إلا أنه من بين هذه المصادر جميعا يتـقدم البيت بوصفه الدور الأول الذى تتكون عن طريقه الصلة بين الطفل والكتاب، وتنشـأ بينهما علاقة يتحدد على ضوئهـا مستقبل الطفل القرائى إلى حد كبير . . .



وفيما يلى مجموعة من التوصيات التى يمكن عن طريقها تشجيع الأطفال على القراءة وتنمية ميولهم نحوها فيما لو لقيت من الأسرة عناية أو حظيت باهتمام:

١- للقدوة دور كبير فى ذلك. والقراءة شأنها شأن أى سلوك آخر تلعب القدوة فيه دوراً كبيراً فى تنميته، ولنتصور طفلين: أحدهما يرى والده يتصفح قبل أن ينام مجلة أو يقرأ كتابا وثانيهما طفل لا يعرف والده الكتاب مرة ولا يطرق بابه.

٢- ينبغى أن يكون الكتاب جزءاً أساسيًّا من الحياة العادية للأسرة. ما أجمل أن يتناقش الوالدان أمام أطفالهم حول كتاب جميل قرأه. يعبر كل منهما عن رأيه فيما قاله المؤلف تأييداً أو معارضة. حبذا لو استحث الوالدان أطفالهم على الاستماع إلى برنامج إذاعى عن الكتب أو مشاهدة برنامج تليفزيونى عن أحدث المطبوعات ولا شك أن تعريض الطفل لمواقف تناقش فيها الكتب ويتبادل الناس آراءهم عنها خليق بأن ينمى عنده حب القراءة والشوق إلى الاتصال بما يتحدث الناس عنه.

٣- ينبغى تخصيص جزء من ميزانية الأسرة، ولو قليلا، لشراء ما يناسبها من كتب أو تنظيم علاقة بين الطفل ومجلة ما، يشتريها لنفسه أو تشترى له. يقرأها أو تقرأ له وليس المهم فى ذلك قدر الكتب المشتراة ثمنا أو عددا، وإنما المهم جودتها ومداومة اتصال الطفل بها.

٤- ينبغى اصطحاب أولادنا إلى مكتبات الأطفال. أو أقسام كتب الأطفال فى المكتبات العامة، إن تنظيم زيارات دورية لهذه الأماكن ينمى عند الطفل الاستقلال فى تحصيل المعرفة ويدربه على استخدام الكتب. واختيار ما يناسبه منها فضلا عن خلق صلة طيبة بينه وبين المكتبة تستمر معه طيلة حياته. إن من العادات التى رسخت لدى الكثير منا قصر القراءة فى البيت إن كان ثمة قراءة والعزوف عن القراءة بالمكتبات العامة أو زيارتها ولو لمامًا، والبقاء بها سويعات يقضيها الإنسان فى قراءة كتاب أو تصفح مرجع من المراجع اللهم

إلا إذا عزت استعارته، أو كان خروجه محرمًا. ومن الخير أن تنمى هذه العادة عند أطفالنا فى مرحلة حياتهم الباكرة قبل أن يكرهوا عليها فى مراحل تعليمهم المتأخرة.

٥- ينبغى تشجيع كل مبادرة عند الطفل للقراءة. بل يجب إن لم نشاهدها فيه أن نخلقها مستحثينه على تصفح مجلة تعدها له أو كتاب تهيئة له. ولنتصور الفرق بين طفلين أحدهما قد اعتاد والده استحضار ما يصدر عن الكتب والمجلات والقصص علاوة على ما يقتنيه والتفرغ لقراءة ما يمكنه وقته من قراءتها وثانيهما تبخل أسرته بالقرش ينفق فى شراء قصة أو كتاب ما دام لم يمتحن فيها وليدهم.

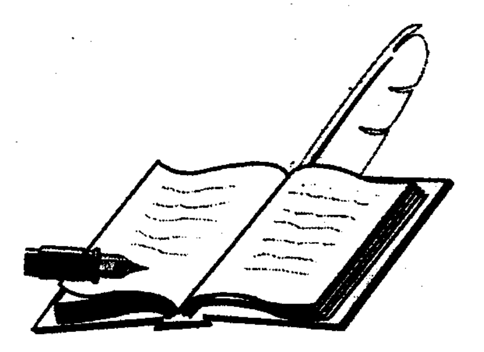
٦- ينبغى أن يستمتع الوالدان إلى الطفل وهو يقرأ القصة. إن الطفل يجنى من ذلك متعة لا تعد لها متعة. إن استماع الوالدين إليه وهو يقرأ وتعبيرهم المفضل عن الإعجاب بأدائه ومناقشته فيما يقرأ. يترك فى نفسه أكثر من مجرد الميل إلى القراءة. إن هذا يشبع حاجات نفسية مختلفة منها الحاجة إلى الحب ومنها الحاجة إلى التقدير ثم الحاجة إلى الإحساس بالذات وتوكيدها بل إن منها كذلك الحاجة إلى الانتماء.

٧- ينبغى أن يكون الوالدان على صلة مستمرة بالمدرسة يتعرفان من خلالها على عادات أبنائهم فى القراءة، ميولهم نحوها، مشكلاتهم إزائها، استعداداتهم فيها، مهاراتهم التى اكتسبوها من خلال دروسها، إن هذا بلا شك، فضلا عن تمكن الوالدين من التعرف على المستويات التحصيلية لأطفالهم، يساعدهم على التخطيط المناسب لقراءتهم وتنمية عاداتها فيهم.

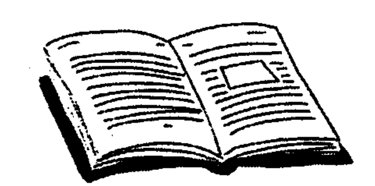
الباب الثامن

(٨)

التدريبات اللغوية



الفصل الرابع والثلاثون



مفهوم التدريبات اللغوية وأنواعها

معنى التدريب:

ينتمي تعليم اللغات إلى الميدان النفسي حركي Psychomotor الذى تلعب الممارسة فيه الدور الأكبر فى تنمية مهاراته. والتدريبات اللغوية تستهدف تمكين الطالب من أن يسيطر على الأنماط اللغوية التى تعلمها فى الفصل. وكلمة drill بالإنجليزية توحى بهذا المعنى. إذ إن من معانيها يثقب أو يحفر. فالتدريب إذن وسيلة لحفر المهارة التى تعلمها الفرد، وتثبيتها عنده. وتدعيم ما تعلمه بشأنها.

الفرق بين التدريب والتقويم:

يخلط بعض المعلمين بين التدريب والتقويم لتشابه إجراءات كل منهما ومعالجته ما تعلمه الطالب من مهارات. والواقع أن بينهما فروقا ينبغى أن نوضحها هنا. من أهم هذه الفروق ما يلى:

* تهدف التدريبات إلى تثبيت ما اكتسبه الطالب من مهارات. بينما تهدف الاختبارات وأساليب التقويم إلى تقدير مستوى ما تعلمه الطالب بعد أن تدرب عليه.

* ليس من المطلوب فى التدريب إصدار حكم، بينما يعتبر الحكم شرطا من شروط الاختبار، بعبارة أخرى فإن التدريب عملية تعليمية أساسا بينما نجد أن الاختبار عملية حكمية.

* يقتصر الأمر فى التدريب على الممارسة الجيدة من الطالب للمهارة اللغوية. بينما يمتد الاختبار إلى إعطاء درجة.

* يقدم المعلم فى أثناء التدريب النموذج الذى يحتذى فى الوقت الذى لا يعتبر النموذج فيه شرطا فى اختبار.

* يعقب التدريب عادة ما قدم من محتوى لغوى فى الحصة بينما يعطى الاختبار عادة ما تم تقديمه فى حصص سابقة.

* فى ضوء التفرقة السابقة نلحظ أن التدريب يتركز حول مهارة لغوية واحدة ويعمل على تثبيتها قبل اختبار الدارسين فيها. بينما يتعدى الاختبار نطاق المهارة الواحدة. ويشمل عدداً من المهارات.

أنواع التدريبات:

أما من حيث أنواع التدريبات. فمن الممكن تقسيمها إلى نوعين رئيسيين يندرج تحت كل منهما أنواع ثانوية. هذان النوعان هما:

* **التدريبات النمطية**: وهى عبارة عن مجموعة من التمرينات التى تثبت على شكل واحد. ويتطلب طريقة واحدة فى الاستجابة لها. وهدف هذه التدريبات تثبيت الأنماط التى تعلمها الطالب وتشبع فى مجال النحو وتعليم التراكيب.

* **التدريبات الاتصالية**: وهى التى تدور فى موقف اتصالى عن طريق الحوار مع الآخرين ولا تتبع شكلا واحدا، كما لا تنبئ باستجابة واحدة من الطلاب.

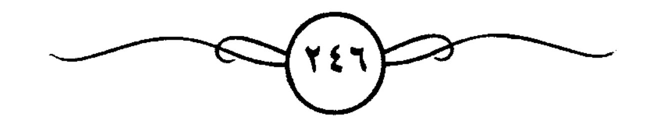
الفرق بين التدريب النمطى والاتصالى:

وفيما يلى أهم ما بين هذين النوعين من فروق:

١- التدريب النمطى شكلى لا يهمه محتوى الجملة، قدر ما يهمه النمط اللغوى الذى يحكمها، والذى ينبغى تدريب الطالب عليه. بينما نجد التدريب الاتصالى مقيداً بموقف اجتماعى معين. ومن ثم يأخذ التدريب الاتصالى عدة أشكال.

٢- التدريب النمطى مقيد الاستجابة. أى أننا نتوقع من الطالب ما سيقوله ما دام فاهما للتدريب، مكتسبا للمهارة اللغوية المقيسة. بينما لا نتوقع نوع الاستجابة فى التدريب الاتصالى.

٣- التدريب النمطى لا يرتبط بموقف اجتماعى معين. إنه مجرد تدريب على بناء جملة معينة أو ظاهرة لغوية خاصة، أو غيرها. بينما نجد التدريب



الاتصالى تدريبا فعليا على موقف حتى يتم فيه الاتصال بين فردين. ومن ثم يحتل الاهتمام بالمعنى مكانة كبيرة عند المعلم.

٤- يرتبط بالنقطة السابقة أن الطالب مقيد بالعبارات والجمل التى يختارها المعلم فى التدريب النمطى بينما هو حر فى اختيار عباراته فى التدريب الاتصالى. إذ إن لكل موقف لغته..

٥- وعلى عكس النقطة السابقة نجد الطالب حرا فى استخدام التدريبات النمطية، ما دامت مسجلة على شرائط، له أن يسمعها وقتما شاء وأينما شاء. بينما هو مقيد بوجود المعلم عند ممارسته للتدريب الاتصالى.

٦- والتدريب النمطى ذو لغة مصطنعة فى أغلب الأحيان. إنه محاولة لتصغير موقف الاتصال الطبيعى وتقديمه للطالب، على افتراض قدرته على تطبيقه بعد ذلك فى الحياة. وهذا بالطبع أمر خطأ.

المهم هنا هو اختلاف لغة التدريبات النمطية عن لغة التدريبات الاتصالية. ففى الوقت الذى يسيطر فيه على الأولى الجمود والشكلية تشيع فى الثانية الواقعية والحياة.

٧- أما من حيث الموقف الاجتماعى لكل من النوعين، فالتدريب النمطى يمكن أن يتم بشكل جماعى عام يكرر فيه الدارسون ما سمعوا. بينما يتطلب إجراء التدريب الاتصالى انفراد الطالب بالحديث مع طالب آخر، ولا تصلح هنا جماعية الأداء إلا عند الرغبة فى تكرار ما قيل.

٨- وأخيرا فإن المنطلق الذى يستند إليه التدريب النمطى يختلف عن ذلك الذى يستند إليه التدريب الاتصالى. وإن التدريب النمطى يستند إلى مبادئ النظرية السلوكية فى علم النفس. والتى ترى أن تعلم اللغة إنما هو تكوين عادات، هى علاقة بين مثير واستجابة. وتقوى الاستجابة كلما قوى المثير وتكرر تعريض الطالب له، بينما يستند التدريب الاتصالى إلى تصور آخر للغة وتعليمها، فاللغة وسيلة اتصال وليس المقصود بتعليمها مجرد تدريب شكلى على عادات. وإنما تنمية قدرة الطالب على الاستخدام المبدع للغة فى مواقف حية يستطيع فيها توظيف ما تعلمه فى تكوين جمل جديدة وأنماط غير موحدة.

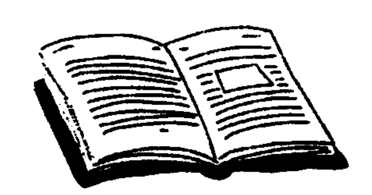
التدريب المعنوى:

ويضيف الدكتور «راجى رمونى» لهذين النوعين من التدريبات نوعا آخر يسميه «التدريب المعنوى» (راجى رمونى ٣، ص ١٥٩، ١٨٠) ويسمى هذه الأنواع الثلاثة: تدريبات ميكانيكية وتدريبات معنوية وتدريبات اتصالية. ويقصد بالتدريبات الميكانيكية ذلك النوع من التدريبات الذى يهدف إلى مساعدة الدارسين على إتقان المهارات اللغوية، سواء أكانت أصواتا أم مفردات أم تراكيب، وخاصة فى المراحل الأولى من تعليم اللغة العربية. بينما يقصد بالتدريبات المعنوية ذلك النوع من التدريبات الذى يهدف إلى تقديم المساعدة اللازمة لربط الكثير من الجزئيات والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات أو الكتابة أو القواعد وتثبيتها فى ذاكرة الطالب. أما التدريبات الاتصالية أو الممارسات الاتصالية كما يسميها، فتركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوى والكتابى. إذ يتوقع الدارسون للغات الأجنبية استعمالها فى حياتهم العملية والمهنية إلى جانب فهم الحضارات وثقافات الأمم التى يدرسون لغاتها.

وتحت كل نوع من أنواع التدريبات الرئيسة الثلاثة السابقة أنواع من التدريبات. ويجملها رمونى فى الجدول التالى:

	ميكانيكية	معنوية	اتصالية
الغرض	السيطرة الأوتوماتيكية على المهارات اللغوية (الأصوات والمفردات والتراكيب)	استعمال المهارات اللغة المكتوبة استعمالا محدودا على نطاق ضيق	استعمال اللغة استعمالا طبيعيا حرا وعلي نطاق واسع
النوع	١- استماع ٢- تكرار ٣- تصريف ٤- تبديل ٥- تحويل ٦- نسخ	١- ربط ٢- إكمال ٣- صواب أم خطأ ٤- ملائمة ٥- سؤال- جواب (نصوص) ٦- تكوين أسئلة ٧- تكوين جمل ٨- ترجمة ٩- محادثة تحت إشراف المعلم ١٠- إشراف المعلم ١١- تلخيص ١٢- إملاء	١- محادثة حرة ٢- مناقشة عامة ٣- تدوين ملاحظات ٤- تقارير شفوية وكتابية. ٥- إنشاء حر
الصفات المميزة	١- استجابة مقيدة ٢- تعليم سلبى	١- استجابة مقيدة مع اختيار حر ٢- تعليم إيجابى	١- استجابة حرة ٢- تعليم وظيفى.

الفصل الخامس والثلاثون



تدريبات الاستماع

مفهوم تدريبات الاستماع:

يقصد بتدريبات الاستماع ذلك النوع من التدريبات اللغوية الذى يجعل محور اهتمامه تنمية مهارة الاستماع دون التعرض للنص مكتوبا. وفى مثل هذه التدريبات تعتبر الاستعانة بمهارات أخرى أمرا مساعدا وليس أساسيًا. كأن تعرض على الطالب صفحة عليها مجموعة من البدائل يختار منها ما يناسب السؤال الذى سمع.

أنواعها وتدريسها:

تتعدد أنواع تدريبات الاستماع. وليست العبرة بأن يقف المعلم على هذه الأنواع فقط، وإنما يجب أن يلم بالطريقة التى يستخدم بها كل نوع منها. وفيما يلى مجموعة من التوجيهات التى تعرض بعض أنواع التدريبات مبينة كيفية استخدامها.

١- **التكامل بين المهارات:** ينبغى ألا يعزل المعلم تدريبات الاستماع عن غيرها من تدريبات خاصة بالمهارات اللغوية الأخرى. وكأن اللغة مقسمة إلى مهارات يجيدها الفرد واحدة بعد أخرى . . .

إن من اللازم أن تتكامل تدريبات الاستماع مع بقية أوجه النشاط اللغوى فى الفصل، فلا ينطق الطالب إلا ما استمع إليه. ولا يقرأ إلا ما نطق. ولا يكتب إلا ما قرأ المهم أن يكون محتوى مادة الاستماع منسجما مع المحتوى اللغوى فى مهارات أخرى.

٢- **الاستماع والقراءة:** ترتبط بالنقطة السابقة ضرورة الوعى بدور القراءة فى تعليم مهارات الاستماع، إن كثيرا من التدريبات الاستماعية تأخذ مكانها من خلال نص مقروء، كأن يقرأ الطالب فى صفحة أمامه إجابات ثلاث عن سؤال سمعه. وعليه أن يختار من بينها ما يناسب هذا السؤال. وغير ذلك من تدريبات.

٣- **الإمـلاء والاستمـاع**: يمكن للإمـلاء أن تلعب دوراً فى تنمـية الاسـتمـاع للغة... فالطالب يسـتمع إلى مجموعة من المفردات والتـراكيب التى يربطها خيط معين. والتى ينتظمها سياق يجعل لكل وحدة فيها معنى. وهو فى أثناء اسـتمـاعه يحـاول تذكر أشكال الحـروف التى تنطق ثم يتـرجمـها إلى رمـز مكتوب.

٤- **تدريبات الاستبدال**: من التدريبـات التى تثبت مهارة الاسـتماع مصـحوبة بفهم ما يقال، تدريبات الاستبـدال والتى يسمع الطالب فيها جملة، ثم كلمة بديلة ليدخلها فى مكانها فيغير بذلك معنى الجملة.

والهدف هنا أن يـدرك الطالب أن اختلاف التـراكيب يؤدى إلى اخـتلاف المعنى كما يتدرب على تركيب الجملة. وليس فـقط على استقبالها جاهزة من غيره.

٥- **الوحـدات المنفـصلة والتكامليـة**: هناك فـرق بين نوعين من الأسـئلة: نوع يمكن أن نسميـه الوحدات المنفصلة، ونوع آخر يمكن أن نسمـيه بالتكاملية. ومن أشكال الوحدات المنفـصلة الاختيار من بين عدد من الإجـابات المكتوبة أمامـه إجابة تناسبـه. ومن أشكال الوحدات التكامليـة هذا النوع من الأسئلة يستعان به فى التدريبات التى تنمى أو تقيس عددا من المهارات فى وقت واحد مثل اختيار التتمة Cloze test يخمن الكلمة المحذوفة ويكتبها أمامه

٦- **الاستمـاع والذاكرة**: يقرر علماء النفس أن هناك نوعـين من الذاكرة. ذاكرة قصـيرة المدى وأخرى طويـلة المدى. وتقرر بعض التجـارب أن الفرد الكبـير العادى، أى: ذو القدرة المتوسطة، يسـتطيع استرجاع نسبة ضئـيلة مما يسمعه من المذياع (حـوالى ٢٠ ٪ مما يسمـعونه إذا لم نخـبرهم بامـتحـانهم فيـها، وحوالى ٢٨ ٪ مما يسمعونه لو كانوا سيمتحنون فيه).

كما تشيـر دراسات أخرى إلى أن طلاب الجامعة يفهـمون فقط نصف المعلومات المقدمة فى المحاضرات.

ما معنى هذا بالنسبة لتدريبات الاستماع؟ ينبغى أن تؤخذ نتائج هذه الأبحاث فى الاعتبـار عند تقديم تدريبات للطلاب. فلا يزيد القـدر الذى يعطى لهم عن الحد الذى

يمكنهم استيعابه. كما لا تزيد توقعات المعلمين عن هذا الحد، فلا يحدث كما قلنا من قبل إحباط للطالب أو ضجر للمعلم.

أما بالنسبة للذاكرة طويلة المدى فمن الممكن تنميتها. وذلك بإلقاء أسئلة حول نص يقوم المعلم بقراءته بعد ذلك. وعلى الطلاب الإجابة عن هذه الأسئلة من النص الذى سمعوه. أو أن يحدث العكس. كأن يقرأ المعلم النص أولا، والطلاب يسمعون. ثم بعد فترة قصيرة يلقى عليهم أسئلة يستخرجون إجاباتها من النص الذى قرئ.

ونعود ونكرر أن المعلم ينبغى ألا يتوقع من الدارسين القدرة على الاسترجاع الكامل لما سمعوه. أو الاستجابة التامة لما ألقى عليهم. وهنا يعتبر المستوى الذى يقبله المعلم من إجابات الدارسين نسبيا يتوقف على عدة عوامل لا يحددها ويقدرها إلا المعلم نفسه.

٧- **المصطلحات**: ينبغى عند اختيار المادة اللغوية لتدريبات الاستماع التأكد من خلوها من المصطلحات والمفاهيم الشائعة فى ميدان بعيد عن اهتمامات الدارسين، لذا ينبغى البعد عن الموضوعات العلمية. على الأقل بالنسبة لطلاب المستوى الابتدائى والتدرج فى إسماعهم إياها كلما ارتفع مستواهم اللغوى.

موادها:

قلنا سابقا إن هناك فرقا بين نوعين من المواد اللغوية: نوع يعده المعلم. ونوع يستخلص من مواقف الحياة الطبيعية. النوع الأول من المواد اللغوية وهو ما يسمى بـ«عربية الفصل». وهو فى كثير من الأحيان دقة وجودة من النوع الثانى الذى يمكن أن نسميه بـ«عربية الحياة». وفى تدريبات الاستماع ينبغى الاعتماد إلى حد كبير على النوع الثانى ما أمكن من صاحبه . . .

ويمكن الحصول على مواد لغوية حية، بتدريبات يستقون إجاباتها من مواقف الحياة خارج الفصل.

الفصل السادس والثلاثون

تدريبات النطق والكلام

مقدمة:

فيما يلى حديث عن ثلاثة من أكثر التدريبات شيوعا فى مجال التدريب على النطق والكلام:

١- الثنائيات الصغرى:

يقصد بالثنائيات الصغرى مجموعة من الكلمات التى تتفق فى كافة حروفها باستثناء حرف واحد يترتب على تغييره تغير معنى الكلمة. مثل: أمل/ عمل. أو قلب/ كلب. أو تين/ طين. فكل كلمتين من هذه المجموعات الثلاث تقفان فى حرفين، وتختلفان فى الحرف الثالث. هذا الحرف الذى هو موضع الخلاف هو ما يسمى بالوحدة الصوتية وليس اختلاف الوحدة الصوتية وحده هو الذى يكون بين الكلمتين ثنائية صغرى، وإنما يمكن أن يكون اختلاف النبر أو التنغيم أيضا من أساليب تكوين الثنائيات الصغرى.

أسس اختيار الثنائيات الصغرى:

ينبغى الإشارة إلى أن اختيار الكلمات التى تصلح أن تستخدم فى تدريبات الثنائيات الصغرى ليس أمرا عشوائيا، وإنما لابد له من أصول كما يلى:

أ- فى مجال التمييز بين صوتين: ينبغى أن تتوافر الأسس الآتية:

١- أن يكون الفرق بين الكلمتين فرقا فى الوحدة الصوتية. أى فيما يغير المعنى، وليس مجرد اختلاف فى نطق حرفين. ويميز الخبراء بين نوعين من الخطأ فى نطق الأصوات العربية: الأول خطأ فونيمى والثانى خطأ فوناتيكى.

والنوع الأول من الخطأ (الفونيمى) لا يغتفر إذ يترتب عليه تغيير الرسالة التى يريد المتكلم توصيلها. أما النوع الثانى من الخطأ (الفوناتيكى) فمن الممكن التجاوز عنه، إذ لا يؤثر فى مضمون الرسالة التى يود نقلها.

على المعلم إذن أن يختار لتدريبات الثنائيات الصغرى تلك الكلمات التى يختلف فيها وحدة صوتية تؤثر فى معناها.

٢- أن يأتى بكلمات تختلف فيها الوحدة الصوتية فى مواقع مختلفة من الكلمة، فى أولها ووسطها وآخرها.

٣- لا تقتصر الثنائيات الصغرى على اختلاف الحرف فى كلمتين، فقد تختلف طريقة نطق الحرف فيؤثر هذا على المعنى أيضا، فهناك فرق فى المعنى بين: جد وجد. الأولى اسم بمعنى جد الفرد أى والد أبيه أو أمه. والثانية فعل بمعنى اجتهد. وهذا مما يصلح أن يختار لتدريبات الثنائيات الصغرى. المهم هنا أن يترتب على تغيير شكل الحرف تغير معناه.

٤- ينبغى عند اختيار كلمة للثنائيات الصغرى أن تشترك فى كل الحروف باستثناء حرف واحد إن كان التدريب خاصا بالفرق بين الحروف، وأن يشترك فى كل حركات الإعراب (فتحة/ كسرة/ سكون) إن كان التدريب خاصا بالفرق بين طريقة النطق.

ب- فى مجال النبر والتنغيم: ينبغى أن يتوافر الأساس الآتى:

أن تقتصر التدريبات فى مجال النبر والتنغيم على نطق الكلمات أو الجمل.

وإذا كان النبر يختص بالكلمة مفردة فالتنغيم يختص بالجملة. إذ يتغير معنى الجملة لو تغيرت طريقة نطقها. ولننظر فى هذا السؤال: كيف حالك ؟ إنه من الممكن أن يلقى بطريقة تدل على التقدير والرغبة الحقيقية فى السؤال عن صاحبك. ومن الممكن عكس ذلك أن يلقى بطريقة فيها سخرية واستهزاء لو أن صاحبك أتى شيئا مهينا والعبرة هنا بطريقة نطق السؤال.

٢- تدريبات التكرار الصوتى:

من أكثر التدريبات شيوعًا لتنمية قدرة الطلاب على نطق الأصوات العربية التكرار ويقصد به تقديم نموذج لنطق الأصوات المستهدفة. ثم تكليف الطلاب بمحاكاته عدة مرات كلما طلب المعلم ذلك. إلى أن يتأكد من قدرتهم على نطق هذه الأصوات.



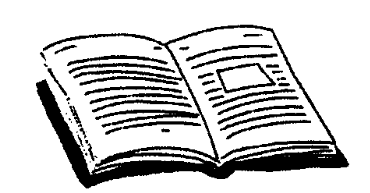
أنواع التكرار:

هناك تكرار جماعي (كورالي) يقوم الدارسون فيه بتقليد المعلم ولهذا التكرار ميزته وعيبه. فأما ميزته فهو يساعد الطالب الخجول من أن يكتسب ثقة في نفسه، ويردد مع الجماعة دون خوف من اكتشاف مستواه. كما أن هذا التدريب يخلق روحا جماعية، ويساعد الطالب على أن ينصت للصوت المراد نطقه ممن يحسنون ذلك. أما عيبه فهو مساعدته على اختفاء عيوب النطق عند بعض الدارسين. وهناك تكرار فئوي يقوم به نصف الفصل، أو مجموعة منه. ومزة هذا النوع تكمن في أن عدد الطلاب قليل مما يساعد المعلم على اكتشاف مستوى كل طالب ومتابعة الأداء. وله إلى حد ما نفس العيب السابق من حيث إخفاء بعض مشكلات نطق الأصوات عند ضعاف الدارسين. أما النوع الثالث فهو التكرار الفردي وفيه تتاح الفرصة لكل طالب لكي يحاكي ما قاله المعلم عدة مرات. ولهذا النوع أيضا مزية كما أن له عيبا. فأما مزيته فتتلخص في تمكين المعلم من أن يقف على مستوى كل طالب على حدة، ويتأكد من نطقه لكل صوت وهذه بلا شك إحدى الطرق في تعليم الأصوات .أما عيبه فيتلخص في إضافة وقت كبير عندما يكون عدد الطلاب كبيرا .وهكذا يتضح لنا أن لكل طريقة من طرق التكرار، ولكل نوع من أنواعه مزية وعيبا. والمعلم الذكي هو الذي يوائم بين هذه الطرق والأنواع فيأخذ منها ما يشاء، لما يشاء، وقتما يشاء.

٣- التدريبات العلاجية:

وهنا يقوم المعلم بمراجعة النظام الصوتي للعربية كما درسه الطلاب وكما ينبغي لهم أن يدرسوه، كما يجوز له أن يشرح للطلاب أسباب المشكلة ويوضح لهم موقع الصوت من النظام الصوتي للعربية.

الفصل السابع والثلاثون



تدريبات التراكيب

مقدمة:

فيما يلى حديث عن أكثر التدريبات شيوعا فى مجال التدريب على بناء التراكيب اللغوية:

١- التكرار:

يستهدف هذا التــدريب تثبيت مهارة معينة عن طريق أدائهــا، أكثر من مرة. وفى هذا التدريب يؤدى المعلم المهارة المطلوب تعلمها، ثم يشير إلى أحد الدارسين طالبا منهم تكرارها.

وقد يطلب المعلم من الدارس أن يكرر نفس الاستجابة مرة ثانية.

٢- الاستدلال:

يستهدف هذا التدريب تثبيت تركيب لغوى معين أو التأكد من فهمه. ويتخذ هذا التدريب عدة أشكال؛ منها البسيط، ومنها المعقد.

فى هذا التدريب تستخدم الصور المعبرة عن أوضاع الأشياء وأماكنها، أو يستخدم الأداء الفعلى من المعــلم للتعبيــر عن أوضاع الأمــاكن. ويقيس هذا التدريب مــدى فهم الدارسين لظروف المكان وحروف الجر.

٣- سؤال وجواب:

يستهدف هذا التدريــب تثبيت مهارة فهم الأسئلة، وتوجيهــها والرد عليها، وهنا يسأل المعلم كل طالب على حدة فيجيب الطالب.

٤- تحويل:

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تغيير تركيب الجملة وتحويله إلى تركيب آخر مقصود يقيس مدى فهم الدارس لقاعدة نحوية.

٥- تكوين الأسئلة:

هذا التدريب مزيج من عدة تدريبات، فهو قريب إلى التدريبين السابقين، وفى هذا التدريب يقدم المعلم جملة، على الدارس صوغ سؤال منها.

٦- التدريب الهرمى:

فى هذا التدريب تأخذ استجابات الدارسين شكلا تراكميا يضيف كل منهم إلى الآخر كلمة أو جملة صغيرة.

٧- التدريب التسلسلى:

فى هذا التدريب يكرر كل دارس استجابة من سبقه أو يجيب على سؤال وجهه إليه.

٨- تكملة:

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارات فهم الكلمة والجملة، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها. ويأخذ هذا التدريب عدة أشكال منها ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة ومنها غير ذلك.

٩- تركيب جمل:

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تعرف الكلمات واستخدامها استخداما صحيحا، عن طريق تقديم كلمات قديمة يطلب الدارس بأن يركب منها تراكيب جديدة لم تكن قد وردت عليه فى النصوص أو التدريبات السابقة



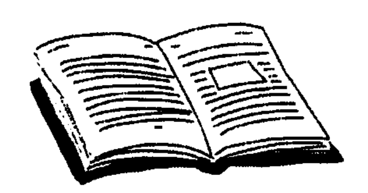
١٠- تدريب المزاوجة:

هذا شكل من أشكال التعرف، ويستهدف تثبيت مهارة الدارس فى تعرف مفردات أو جمل أو تراكيب لغوية معينة، وينبـغى أن يوضح الفرق بين اختيار المزاوجة وتدريب المزاوجة. حيث يستهدف الأول قياس مهارة الدارس فى التعرف على مفردات أو تراكيب معينة، بينما يستهدف الثانى - تدريب المزاوجـة، إلى جانب التعرف - تثبيت مهارة لغوية معينة.

١١- ترجمة:

تختلف تدريبات الترجمة عن قطع التـرجمة التقليدية فى كون الأولى ذات هدف محدد يتعلق بمهارة لغوية واحدة. كأن يستهدف التدريب مثلا تثبيت فهم الدارس لبعض التراكيب اللغوية.

الفصل الثامن والثلاثون



الواجبات المنزلية

مفهوم الواجب المنزلى:

يقصد بالواجب المنزلى ذلك القدر من التكليفات التى يسندها المعلم للطلاب قبل نهاية الحصة من أجل أدائه خارج الفصل. والملاحظ أن بعض المعلمين يحسن توجيه الواجب المنزلى بحيث يحقق ما يرجى منه من هدف، بينما يسىء بعضهم فى ذلك فيتحول الواجب المنزلى بين أيديهم إلى عنصر إحباط وليس عامل تشجيع.

توجيهات فى إعداد الواجب المنزلى:

من أجل ذلك نقدم مجموعة توجيهات قد تسهم فى تحقيق أهدافنا من الواجب المنزلى:

١- ينبغى قبل إعطاء الواجب المنزلى التأكد من أن الطالب قد فهم الدرس ولم يعد لديه ما يسأل عنه. فقد يكون من بين عناصر الواجب المنزلى ما لا يستطيع الطالب الإجابة عنه إذ لم يفهمه فى أثناء الحصة.

٢- ينبغى أن يحدد المعلم للطلاب حدود الواجب المنزلى بدقة.

٣- ينبغى أن يكون المعلم واقعيا عند تكليف الطلاب بواجب منزلى، فلابد أن يكون هذا التكليف فى حدود طاقاتهم، وفى حدود الزمن المتاح لهم. فلا يكلفهم بما لا يستطيعون أداءه بسبب طاقتهم المحدودة أو ما لا يستطيعون إنجازه بسبب ضيق الوقت المتاح لهم.

٤- ينبغى أن يكون فى الواجب المنزلى ما يساعد على التعلم الذاتى لا أن يقتصر على النقل من كتاب أو حل تمرينات آلية. ومن الممكن بلا شك تكليف الطلاب باستخدام القواميس والمعاجم. أو الرجوع إلى دوائر المعارف.

٥- وبمثل ما ندعو إلى تنمية القدرة على التعلم الذاتى من خلال الواجب المنزلى. ندعو إلى تنمية القدرة على التقويم الذاتى، حبذا لو استطاع المعلم تدريب الطلاب على تقويم أنفسهم بأنفسهم. كأن يدربهم على حساب سرعتهم فى القراءة، وتحديد مدى التحسن فى ذلك، أو يدربهم على تصحيح أخطائهم الصوتية باستخدام المسجل، أو غير ذلك من أساليب التقويم الذاتى التى تيسر للطالب فرصة التعرف بشكل منتظم على مدى ما حققه من تقدم. وما عجز عن تحقيقه من أهداف.

٦- ينبغى أن يتناسب الواجب المنزلى مع مستوى التقدم الذى قطعه الطلاب فى المهارات اللغوية، فإذا كان ما قطعوه من شوط فى القراءة أكبر مما قطعوه من شوط فى الكتابة، وجب أن يكون الواجب المنزلى فى القراءة أكثر مما فى مهارة الكتابة.

٧- ينبغى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند تكليفهم بواجب منزلى. فقد لا يكون من الحكمة تكليفهم جميعا بواجب واحد يعلو على مستوى البعض، ويقل عن مستوى البعض الآخر. ولقد تثار هنا مشكلة تعدد الواجبات المنزلية فى المرة الواحدة. إلا أن حل هذه المشكلة بسيط ويكمن فى محاولة المعلم التوفيق بين المستويات المختلفة. باختيار واجب تتقارب فى إكماله مستويات الأداء. كما قد يكلف المتفوقين بواجب إضافى يتحدى قدراتهم تحديا معقولا، وقد يكلف الضعاف بواجب آخر يتناسب مع ضعفهم، وينمى عندهم القدرة على الأداء لا أن يصيبهم بالإحباط.

المهم هنا ألا يتعسف المعلم فى تكليف الطالب بالوصول فى إجابته إلى مستوى لا يستطيعه.

٨- ينبغى أن يتحرر الواجب المنزلى من النمطية التى تبعث فى الطلاب الإحساس بالملل وعدم الرغبة فى إكماله. أيا كانت الطريقة التى يكملونه به. إن المعلم الناجح هو الذى يوفر للواجب المنزلى قدرا من التنويع فى المرة الواحدة. فقد يقبل الطلاب على أجزاء منه، وقد ينفرون من أجزاء أخرى.

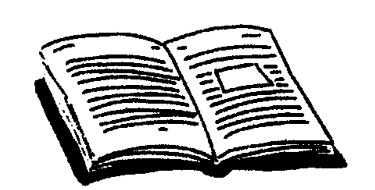
وفى إطار التنوع أيضا ينبغى أن تتنوع الأسئلة التى يكلف الطلاب بالإجابة عنها فى الواجب المنزلى ما بين أسئلة موضوعية إلى أسئلة مـقال إلى اختبارات تتمة إلى غير ذلك من أنماط.

٩- ينبغى أن يعطى المعلم اهتماما خاصـا للواجبات المنزلية التى ترد إليه فى كل حصة كأن يخـصص خمس دقائق مثلا فى أول الحصة يجيب فـيها عن أسئلة الواجب المنزلى.. ويدرب الطلاب على تصـحيح واجباتهم بأنفـسهم، أو أن يأخذها معه فى البـيت ليصححها ويعيدها لهم. إن مثـل هذا التصرف يحفز الطلاب باستمرار على الإجـابة عن أسئلة الواجب المنزلى. وعلى العكس من ذلك يمكن للمعلم ببـساطة أن يقتل ما عند الطلاب من حـماس للإجابة عن أسئلة الواجب المنزلى إذا أهمل تصحيحها أو لم يسأل عنها.

١٠- وأخيـرا لا ينبغى أن يقف الأمـر عند تصحـيح الواجب المنزلى وإرجـاعه للطلاب.. إن إجـابات الطلاب على الواجب المنزلى فـرصـة لإجراء دراسـة علميـة جادة وواقعـية حول الأخطاء الشـائعة بين الطلاب، وحـول قدراتهم وإمكاناتهم فى التعلم الذاتى. والوقـوف على مستوى التـقدم الذى تحقق بين الطلاب بشكل جماعى يمكّن من إصدار قرار.

وفى ضوء نتائج هذه الدراسات يستطيع المعلم الجيد تصحيح مساره فيحقق بذلك أكبر قدر من الأهداف.

الفصل التاسع والثلاثون



خصائص الاختبارات اللغوية وأنواعها

تعريف الاختبار اللغوى:

يمكن تعريف الاختبار اللغوى بأنه مجموعة من الأسئلة التى يطلب من الدارسين أن يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم فى مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه.

مواصفات الاختبار الجيد:

هناك نوعان من المواصفات: مواصفات أساسية ينبغى أن تتوافر فى كل اختبار مهما كان موضوعه. ومواصفات ثانوية تخص كل اختبار على حدة. وسوف نركز هنا على المواصفات الأساسية للاختبار الجيد وهى خمسة:

١- الصدق: validity ويقصد به أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه. وعلى هذا الأساس فإن اختبار النحو الذى يمتلئ بكلمات صعبة تتطلب فهم الطالب لها أولا، لا يعتبر اختبارا صادقا. لأنه يقيس تعرف المفردات إلى جانب القواعد النحوية.

٢- الثبات: reliability ويقصد به أن الاختبار يعطى نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى فى نفس الظروف، وبعد مسافة قصيرة. وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذى يتغير وضع الطلاب كثيرا بعد إعادة تطبيقه لا يعتبر ثابتا.

٣- الموضوعية: objectivity ويقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع أو تقدير علامات الطلاب فى الاختبار. ومما يساعد على تحقيق الموضوعية أن يفهم الطلاب تعليمات الاختبار بدقة. وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه فضلا عن توفير الظروف المادية والنفسية للطلاب لأداء الاختبار

٤- **العملية**: practicality ويقصد بهـا أن الاختبار لا يتطلب من المـعلم جهدا كبيرا سواء فى وضـعه أو تطبيقه أو تصحيحه. إن هـناك اختبارات تحتم على الطلاب استخدام نوع معـين من الأقلام، أو نوع معين من الأوراق، أو توفر ظروف مكانيـة أو زمانـية مـعينة. أو تـعقـد إجراءات التـصـحيح والرصـد والتفسير.

٥- **التمـييز**: discrimination ويقصد به أن الاختبـار يستطيع أن يبرز الفروق بين الطلاب فيبين لنا الأقوياء من الضعاف. ويتطلب هذا أن يكون هناك مدى واسع بين السهـل والصعب من الأسئلة بحـيث يؤدى هذا إلى توزيع معـتدل بين أعلى وأقل الدرجات.

٦- **أنواع الاختبارات**: هناك عدة أساليب لتصنيف الاخـتبارات اللغوية نعرض لأكثرها شيوعا هنا وهى:

(أ) تصنيـفهـا حسب غـرض الاختـبار: تختلف أنواع الاخـتبـارات اللغوية باختلاف غرضها ومن أكثر الأنواع شيوعا ما يلى:

١- **الاختبار التحصيلى** archievement test ويقصد به ذلك الاختبار الذى يقيس مـا حصله الطلاب بعد مـرورهم بخبرة تربوية مـعينة. وهذا الاختـبار يرتبط بالمنهج الذى درسه الطـالب والمقرر الذى تعلم محتـواه. والكتاب الذى صاحبه. ويكثر هذا النوع من الاخـتبارات عند المعلمين وفى امتحانات نهاية الفصل أو العام الدراسى.

٢- **اخـتبـار الإجـادة أو الكفـاءة** prificiency test: ويخـتلف هذا الاختبار عن سابقه. إذ لا يتقـيد بمنهج معين أو مقرر دراسى خاص أو كتـاب محـدد. وإنما يقيس مـهارات عـامة حـسب الموقف الذى يحتمل الطالب أن يستخدم فيه اللغة فى حياته. ومن أمثلة هذا النوع اختبارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

٣- **اختبار الاستعداد اللغوى** language aptitude test: ويسمى أيضا بالاختبار التنبؤى predective ويقصد به ذلك الاختبار الذى يحدد درجة استعداد الطالب لأن يتعلم اللغـة الثانية. إنه ينبئ عن مستوى التقدم الذى قد يـحققه الطالب. ومثل هذا الاختبـار يقيس جوانب



سمعية ومرئية عند الطالب، فضلا عن قياس قدرته على التمييز بين التراكيب. ومن أشهر هذه الاختبارات اختبار Modern Language Aptitude Test والذى وضعه «كارول وسابون» سنة ١٩٥٩ .

(ب) **تصنيفها حسب منتج الاختبار**: تصنف الاختبارات اللغوية حسب الجهة التى أعدت الاختبار إلى نوعين:

١- **الاختبار المقنن** Standardized Test وهو الذى تعده الهيئات وجهات النشر والمعاهد العلمية، حتى يطبق على نطاق واسع. ومثل هذا الاختبار توضع له معايير يمكن فى ضوئها تحديد مستوى الطالب بالنسبة لغيره بدقة.

٢- **اختبار المعلم**: Teacher - made test وهو الذى يضعه المعلم لطلابه ولا تتوافر فيه صفة التقنين. إذ يعده لطلاب ذى خصائص معينة. وفى فترات معينة. ولا يهدف منه إلا تعرف مستوى هؤلاء الطلاب فى المادة التى درسها المعلم.

(جـ) **تصنيفها حسب نوع التقدير**: scoring تنقسم الاختبارات بشكل عام حسب طريقة تصحيح الإجابات وتقديرها إلى نوعين:

١- **اختبار المقال** essay: ويسمى هذا النوع من الاختبارات باختبار المقال، لأن الإجابة على السؤال تقتضى من الطالب كتابة موضوع أو عرضا تحريريا للإجابة. ونلاحظ أن هذا النوع من الاختبار أكثر استعمالا فى المدارس والمعاهد، ومميزاته أنه: سهل الوضع. فهو لا يقتضى كبير جهد من المعلم فى إعداده. وأنه مناسب لقياس الجوانب المعرفية فى السلوك. كالتذكر والفهم والتحليل والتعبير. وأنه ملائم للحكم على القدرة التعبيرية لدى الطلاب. وللحكم على قدرات متعددة من بينها حل المشكلات ومن عيوبه أنه صعب التصحيح لكثرة ما يجب أن يقرأ المعلم من أوراق إجابة. وأنه يتسم فى تصحيحه بالذاتية والبعد، فى غير قليل من الأحيان، عن الموضوعية لعدم القدرة على تحديد الإجابة المطلوبة بصورة قاطعة. وأنه لا يمكن من قياس جوانب كثيرة من التحصيل تتعلق ببعض الجوانب

الانفعالية والحسية الحركية. وهو فوق ذلك يساعد على الحدس ولا يمكن أن يغطى عناصر المنهج كلها ولذلك يهمل أجزاء من المقرر. ثم إنه مكلف من ناحية الجهد فى تصحيحه والمال فى إعداد أوراق الإجابة. (محمود رشدى خاطر وآخرون، ١٣، ص ٤٦٢).

٢- **الاختبار الموضوعى Objective**: ويسمى بهذا الاسم لأنه يبعد أثر الذاتية سواء فى إعداده، أو فى تصحيحه. ويتميز هذا النوع بارتفاع مستوى الصدق والثبات. ويقيس المعلم فيه مهارة واحدة فى السؤال الواحد.

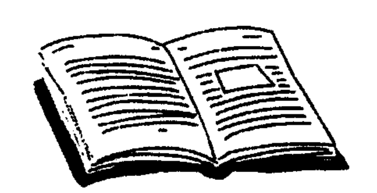
ومن مزاياه أيضا، أنه يشمل معظم أجزاء المنهج. ولا يشجع على الحدس أو التخمين فضلا عن سهولة تصحيحه. وقد تقدمت أساليب وضع الاختبارات الموضوعية إلى درجة يقل فيها دور المعلم إلى حد كبير فى تصحيح الأسئلة. إذ يتولى ذلك الحاسوب فى بعض الامتحانات.

إلا أن له عيوبا أيضا. منها أن يتطلب وقتا طويلا من المعلم لإعداده، وقدرة على اختيار المفردات، وتحديد البدائل أو صياغة البديل المحير. فضلا عن عجزه أحيانا عن قياس بعض القدرات كالقدرات التعبيرية والابتكارية.

وهناك أربعة أنواع للاختبارات الموضوعية تعد أكثرها شيوعا. وهى:

* **الاختيار من متعدد Multiple - choice** وفى هذا النوع يقدم للطالب مشكلة وتحتها مجموعة من البدائل التى يختار منها الإجابة الصحيحة.
* **اختيار الصواب والخطأ True - false** وفى هذا النوع يقدم للطالب عبارة يطلب منه فيها أن يحدد ما إذا كانت صحيحة أن خاطئة.
* **المزاوجة Matching** وفيه يقدم للطالب عمودان من العبارات ثم يطلب من اختيار كلمة أو عبارة من العمود الثانى لتناسب كلمة أو عبارة فى العمود الأول.
* **التكملة Completion** وفيه تحذف بعض الكلمات من جمل معينة ويكلف الطالب بكتابتها. وهذا النوع يقيس القدرة على التذكر والاستدعاء وتعرف الكلمات.

الفصل الأربعون



مستويات الأسئلة

مقدمة:

فى محاولة للتمييز بين مستويات الأسئلة قدم «جرى» Gurrey تصورا لتصنيف الأسئلة وتقسيمها إلى ثلاث مراحل: أسئلة المرحلة الأولى، والمرحلة الثانية، والمرحلة الثالثة. ولقد فصل «جرى» القول فى النوعين الأولين عند حديثه عن تعلم القراءة. إلا أنه أجمل القول فى النوع الثالث عند حديثه عن التعبير التحريرى. ويهدف هذا النوع إلى استثارة الطلاب للحديث الإضافى، والتعبير الحر ذى الصلة بموضوع النص. وسوف نقتصر هنا على ذكر خصائص النوعين الأوليين لكثرة شيوعهما بين المعلمين(Gurrey , p , 12 , pp : 81 - 106) .

أسئلة المرحلة الأولى:

وتستهدف مساعدة الطالب على أن يفهم كل شىء بالتفصيل، وعلى أن يحصل على المعلومات التى يريدها من النص الذى أمامه . . . وعلى وجه التفصيل فإن لهذا النوع من الأسئلة ثلاثة أهداف:

أ- إجبار الطالب على التأمل فى النص والتعرف الدقيق لما تم التعبير عنه.

ب- تدريب الطالب على تمرينات لغوية مبسطة.

جـ- إعطاؤه نماذج لغوية جيدة يستطيع محاكاتها بعد ذلك. ونستخلص أهم صفات هذا النوع من الأسئلة مما ورد فى كتاب «جرى» فيما يلى:

(١) تقتصر هذه الأسئلة على المحتوى اللغوى المقدم للدارس ولا تتعداه إلى محاولات التأويل والتفسير. ليس هدف هذا النوع استثارة الطلاب لتوليد أفكار أخرى مشتقة مما بين أيديهم..

(٢) تتم صياغة هذه الأسئلة من الكلمات والتراكيب الواردة فى النص.

(٣) تتميز هذه الأسئلة بالوضوح والسهولة فى الإجابة عليها.

(٤) توجه الأسئلة للطلاب والكتاب مفتوح أمامهم حتى يبحثوا عن إجابة فى النص.

(٥) تتدرج الأسئلة. فتعالج ما ورد فى النص جملة جملة. أى تتبع الأسئلة ترتيب الأفكار ومن ثم يسهل على الطلاب الحصول على الإجابة.

(٦) تدور الأسئلة فقط حول الأشخاص والأشياء والأحداث المشار إليها فى النص والتفاصيل التى ورد ذكرها فيه.

(٧) يلقى المعلم السؤال مشيرا إلى أحد الطلاب كى يجيب. فإذا تردد أو أبطأ كلف المعلم غيره دون أن يتبرع بالإجابة الصحيحة. وقد يسأل أكثر من طالب يحصل منهم على هذه الإجابة. ويهدف هذا الإجراء إلى إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلاب كى يمارسوا اللغة، ويحاولوا التفكير بها . . . كما يهدف إلى إشعار أكبر عدد منهم بأنه يشارك فى الحصة.

(٨) لا ينبغى للمعلم أن يصحح للطالب بمجرد خطئه فى الإجابة . . . بل عليه أن يكلفه بإعادة النظر فى النص. وهذا يدربه على التأمل وعدم التسرع فى الإجابة.

إن مثل هذا النوع من الطلاب هو الذى يحتاج بصورة أشد على تدريبهم على مهارة التأمل والإمعان فى القراءة.

(٩) كلما أجاب الطلاب إجابة صحيحة أسرع المعلم فى إلقاء الأسئلة، وتوزيعها على الطلاب. وهذا من شأنه تنشيط الفصل وتنمية الإحساس بالمتعة فى هذا النشاط اللغوى.

(١٠) الخطوة التالية لهذا هى تكليف قسم من الطلاب بوضع أسئلة على النص وتكليف قسم آخر منهم بالإجابة على هذه الأسئلة . . . وهذا بلا ريب يدعم مهارتهم فى استعمال اللغة، وخاصة أنهم يمارسون ذلك بدون مساعدة من المعلم.



(١١) ليس الهدف من هذه الأسئلة إذن التأكد من فهم الطلاب لمعنى النص، فهذا أمر يستطيع أن يدركه أى معلم بخبرته البسيطة ... ولكن الهدف هو مساعدة الطلاب على أن يجدوا دائما من النص بشىء من التأمل أكثر مما وجدوه من النظرة الأولى له ... إنها تدريب لهم على التركيز ...

(١٢) لا يصلح هذا النوع من الأسئلة لموضوعات أو كتب القراءة الإضافية (التى يقرؤها الطلاب وحدهم وخارج الفصل). كما أنها لا تصلح لهذا النوع من القراءة الذى يهدف إلى تنمية الميول القرائية والاهتمامات، وتهذيب العادات. ومع هذا فهى المرحلة الأولى والأساسية لمختلف العمليات العقلية التى يرجى تنميتها بعد ذلك.

أسئلة المرحلة الثانية:

وتستهدف تنمية العمليات العقلية العليا عند الطالب. وتنمى لديه قيمة القراءة.. إنها تتعدى بالطالب مرحلة الاستجابة الآلية للغة، إلى مرحلة النمو العقلى فى استخدامها. ومن أهم صفات هذا النوع من الأسئلة ما يلى:

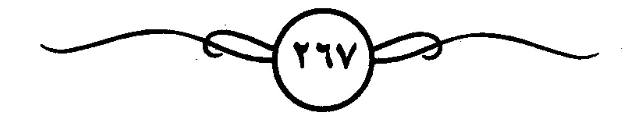
١- لا تقتصر على تناول الأفكار السطحية فى النص. بل تذهب إلى أعمق منها... إنها تتطلب من الدارس تفكيرا أعمق، وقدرة على التخيل.

٢- لا يكتفى المعلم فيها بالسؤال عن معلومات معينة فى النص، وإنما يطلب استنتاج معلومات ليست موجودة فى النص. كأن يطلب من الدارس أن يحدد خصائص الأفراد الذين ورد ذكرهم فى النص أو أسباب حدوث شىء ما. والنتائج المتوقعة لشىء حدث. إنها باختصار أسئلة تعالج الأفكار التى يمكن تخمينها واستنتاجها أو استقراؤها من النص..

٣- من غايات هذا النوع تحقيق الفهم التام للنص، وتدريب الطالب على أعلى مستوى من الدقة فى قراءته وتمكينه من الاستماع به.

٤- فى هذا النوع أيضا يمكن أن يظل الكتاب مفتوحا أمام الطلاب وذلك لمساعدتهم على استنتاج الأفكار وليس مجرد التقاطها من النص.

٥- يفتح هذا النوع من الأسئلة المجال لحديث مفتوح، ومناقشة حية يتواصل فيها الطلاب باللغة. لأنها لا تعتمد تماما على الكتاب وإنما على ما تجود به قرائح الطلاب ... ومن ثم يستمتعون بالنص أكثر.



٦- من غايات هذا النوع أيضا تدريب الطلاب على التفاعل مع النص والقدرة على التفكير فى أى نص مقروء فى أى كتاب ومن ثم يستطيعون التعلم بأنفسهم.

٧- إنها أيضا تنمى القدرة على التعبير عند الطلاب. فيستخدمون اللغة بشكل إبداعى ويشعرون بالاستقلال فى هذا إلى حد كبير، ويتعلمون كيف تبنى الأفكار. ذلك أنهم بالإجابة عن كل سؤال يضعون فكرة فوق فكرة ورأيا على رأى. وبهذا ينمى لديهم التفكير البناء. ويتسع بعد ذلك عالمهم. وتصير القراءة بالعربية مصدرا للمعرفة والمتعة.

مستويات الأسئلة عند نوريس:

طور «وليام نوريس» Norris , W. هذين النوعين من الأسئلة عند «جرى» وقدمها فى شكل سلم متدرج يبدأ بالسهل وينتهى بالصعب. يبدأ بمعالجة البسيطة واللغة. وينتهى بالاتصال الفعلى بها. ويصنف «نوريس» الأسئلة إلى أنواع خمسة متدرجة هى:

١- **النوع الأول**: يحتوى السؤال على معلومات محددة فى النص وتكفى للإجابة عليه.

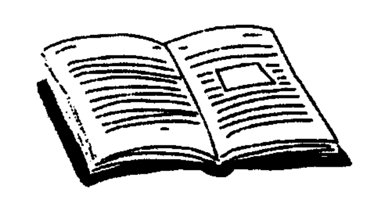
٢- **النوع الثانى**: يمكن الإجابة على السؤال باقتباس مباشر من النص.

٣- **النوع الثالث**: يمكن الإجابة على السؤال بمعلومات تكتسب من النص، وليس باقتباس مباشر لها.

٤- **النوع الرابع**: يمكن الإجابة على السؤال باستنتاج من النص، أو من خلال بعض التوجيهات التى يوحى بها النص، وليس من خلال معلومات نص عليها صراحة.

٥- **النوع الخامس**: تتطلب الإجابة تقويما evaluation أو حكما على المادة المقروءة من أجل معلومات إضافية أو خبرات جديدة.

الفصل الحادى والأربعون



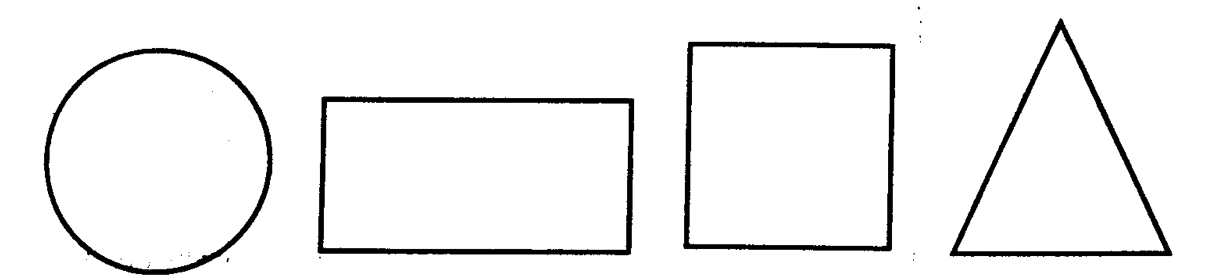
اختبار التتمة

مفهومه:

يقصد باختبار التتمة Cloze test ذلك النوع من الاختبارات الذى يقدم فيه للطالب نص حذفت منه كلمات معينة. بنظام معين. ثم يكلف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة. فإذا استطاع التنبؤ بالكلمة الأصلية التى كانت بالنص أساسا. أعطى درجة كاملة، وإذا لم يستطع ذلك بل كتب كلمة مقاربة فى المعنى الأصلية، أعطى نصف الدرجة. فإذا عجز عن الاثنين حرم من الدرجة.

تعريف مصطلح التتمة:

عام ١٩٥٣ صاغ «ويلسون تايلور» هذا المصطلح "Cloze" مشتقا من كلمة Closure التى تعبر عن أحد قوانين الإدراك فى نظرية الجشتلت، والجشتلت اصطلاح ألمانى يعنى «الصيغة» ومؤدى هذا القانون ببساطة هو أن فى الطبيعة البشرية ميلا إلى إكمال ما نقص من أشكال بمجرد رؤيتها ونظرة سريعة إلى هذه الأشكال:



تجعلنا نقول عنها منذ البداية إنها مثلث ومربع ومستطيل ودائرة بالرغم من وجود ثغرة فى كل منها.

من هنا اشتق «تايلور» كلمة Cloze ليعنى قدرة التلقى لرسالة ما على أن يستوعبها مع ما قد يكون فيها من نقص فى بعض أجزائها.

استخدم هذا الأسلوب أول ما استخدم فى علوم الاتصال. وتتلخص الطريقة التى بنى بها «تايلور» أول اختبار للتتمة فيما يلى:

اقتباس أحد النصوص ثم حـذف بعض كلماته على أساس نظام معين. ثم إعادة طبع هذا النص، وقد حذفت منه هذه الكلمات وتقديمه بعد ذلك للقارئ حتى يسد فيه من فراغات.

وعلى وجه التحديد يعرف تايلور اختبار التتمة بالشكل التالى:

«يمكن أن يعرف اختبار التتمة على أنه اقتباس رسالة معينة من مرسل ما (كاتبا أو متحدثا) مع تغيير أنماطها اللغوية، وذلك بحذف أجزاء منها، ثم تقديمها لبعض المتلقين (قراء كانوا أو مستمعين)، وقيامهم بإكمال هذه الأنماط اللغوية، ومحاولتهم إعادة النص لصورته الأولى بكافة إمكاناته».

الفرق بين اختبارى التتمة والتكملة:

يتشابه هذان النوعان من الاختبارات فى أن كلا منهما يشتمل على نص قد حذف منه كلمات يطلب من القارئ التنبؤ بها.

ومع ذلك فإن ثمة اختلافات كثيـرة بينهما. ولتوضيح هذه الاختلافات دعنا ننظر فى الفقرة الآتية ونرى كيف نصوغ منها اختبارين، أحدهما للتكملة. والآخر للتتمة:

«ما أروع مواقف الرسول ﷺ فى الدفاع عن المـبادئ الإنسانية، وفى الدعوة إلى قيمـتين أساسيتـين هما الإخاء والمساواة: لقد آخى الرسـول بين المسلمين فى مكة، ثم آخى بينهم فى المدينة، كما قرر أن المؤمنين إخوة فى الدين وأن البـشر جميعا إخوان فى الإنسانية».

عند بناء اختبار للتكملة من هذه الفقرة قد يبدو النص على هذا النحو:

«ما أروع مواقف الرسـول .. ..(١) .... وسلم فى الدفاع عن المبادئ.....(٢) ..... وفى الـدعوة إلى قيـمتـين ....(٣) ....هما الإخاء والمساواة».

«لقــد آخى الرسـول بـين المسلمــين فى (٤) ...... ، ثم ....(٥) .... فى المدينة، كما قرر أن ....(٦) ....إخوة فى الدين، وأن البشر جميعا.........(٧) فى الإنسانية».



بمجرد النظر إلى هذا النص فى شكل اختبار تكملة، يتبين أن لواضع الاختبار هدفا وراء حذف كلمات أو جمل بعينها حيث لا يبدو وراءها نظام ثابت أو أساس موضوعى، فقد يكون هدفه نحويا كأن يختبر فهم الطالب لبعض القواعد مثل إعراب المثنى والجمع. وصياغة النسب، وقد يكون هدفه ثقافيا. كأن يختبر معرفة الطالب لصياغة دينية معينة، وقد يكون هدفه لغويا كان يختبر قدرة الطالب على تذكر كلمة معينة، أو استخدامها فى مكانها الصحيح، اسما كانت أو فعلا أو حرفا ... إلى غير ذلك من أهداف فضلا عن أن النص فى اختبار التكملة قد تم فى شكل فقرتين منفصلتين.

على العكس من ذلك قد يأخذ اختبار التتمة الشكل الآتى فى حالة حذف كل سابع كلمة:

ما أروع مواقف الرسول صلى الله ....(١) ...... وسلم فى الدفاع عن المبادئ ....(٢).... وفى الدعوة إلى قيمتين أساسيتين ... (٣) ... الإخاء والمساواة، لقد آخى الرسول ... (٤) ... المسلمين فى مكة، ثم آخى بينهم ... (٥) ... المدينة، كما قرر أن المؤمنين أخوة .... (٦) ... الدين وأن البشر جميعا إخوان ... (٧) ... الإنسانية.

بمجرد النظر إلى هذا النص فى شكل اختبار للتتمة يتبين أن ثمة نظاما يحكم طريقة حذف المفردات دون اعتبار لطبيعة الكلمة. سواء أكانت اسما أو فعلا أو حرفا. وسواء أكانت تعبر عن محسوسات أو تجريدات. كل هذا لا يهم واضع الاختبار، ما دام الهدف إعداد اختبار للتتمة على أساس الحذف البنائى.

من هذين النموذجين يتبين باختصار أن أهم الفروق بين نوعى الاختبارات هى:

١- فى اختبار التتمة تحذف كلمة واحدة، فى المرة الواحدة. بينما فى اختبار التكملة قد يحذف أكثر من كلمة فى المرة الواحدة. حتى أن الحذف قد يصل إلى جملة كاملة يترك مكانها فراغات بعدد كلماتها ويطلب من القارئ التنبؤ بها.

٢- فى اختبار التتمة يتم حذف الكلمات وفق نظام معين وعلى أساس موضوعى ثابت. فمثلا قد تحذف كل خامس أو سادس كلمة أو غير ذلك. هذا فى الوقت الذى يتم فيه حذف الكلمات فى اختبار التكملة على غير أساس ثابت وبشكل غير موضوعى.



٣- يفرق اللغويون بين نوعين من الكلمات - كلمات بنائية (الروابط) Structural ويقصد بها تلك التى تعتبر أساسية فى تركيب الجملة والربط بين أجزائها مثل حروف الجر والعطف والضمائر. والنوع الآخر هو ما يسمى بالكلمات المعجمية Lexical ويقصد بها تلك المفردات التى تتكون الجملة منها مثل الأسماء والأفعال والظروف فى اختبار التتمة تحذف الكلمات البنائية أو الروابط ما دام تكرارها قد اتفق مع الحذف، بينما لا يحذف عادة فى اختبار التكملة منها شىء.

٤- فى اختبار التتمة لا يتقيد القارئ بمعنى معين ينبغى أن يفكر فى إطاره. إن له الحرية الكاملة فى أن يملأ الفراغات بالشكل الذى يجعل من النص بعد ذلك كلا متكاملا وشيئا ذا معنى، فإذا كانت إجابته متطابقة تماما مع ما حذف من النص، حصل بذلك على درجة طبقا لطريقة التصحيح المتطابقة، وإذ كانت إجابته مختلفة مع الأصل ولكنها مناسبة للمعنى العام للنص. ومتفقة مع الباقى، حصل بذلك على درجة طبقا لطريقة التصحيح المتوافقة. هذا فى الوقت الذى يلتزم القارئ فيه بالمعنى المقدم له، والنص الذى يكمله. حتى إذا كتب ما يختلف عن النص الأصلى حرم درجة.

٥- أخيرا فى اختبار التتمة يعطى القارئ نصا مترابطا تحذف منه كلمات وردت فى ترتيب معنى وترتبط مع بعضها البعض فى سياق متكامل، بينما يعطى القارئ فى بعض اختبارات التكملة عدة جمل وفقرات منفصلة وقد لا تشترك فى موضوع واحد، وقد حذف منها كلمات أو جمل حسب أغراض تختلف من اختبار لآخر.

من أجل هذا كان تعبير «تايلور» صريحا عن الفرق بين اختبار التتمة واختبار التكملة عندما قال عن أولهما أنه ليس اختبار تكملة.

نموذج لاختبار التتمة

ولنقف الآن لنسأل: ما أسس إعداد اختبار التتمة ؟ وما الذى يقيسه ؟

وقبل أن نجيب على هذا السؤال سوف نعرض نموذجا آخر لاختبار التتمة حر الاستجابة لنستنتج المهارات التى يقيسها.

المكتبة العامة فى العراق

منذ عهد الخلفاء الراشدين، كانت ....(١) .... بدايات لمكتبات عامة للناس.

و .... (٢) .... البداية الأولى هى جمع و .... (٣) القرآن الكريم، كتاب الله الذى ....(٤) .... رسول الإنسانية محمد صلى الله ....(٥) .... وسلم.

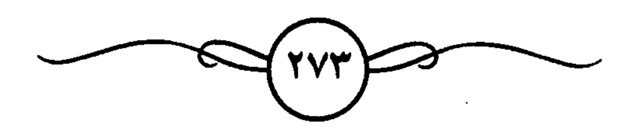
وفى العصر .....(٦) .... كانت دار الحكمة ببغداد التى .....(٧) ... كمدرسة ثقافية مهمة فى التاريخ ....(٨) .... لعل الرقم الطينية والأختام ....(٩) ... والأسطوانية التى عثر عليها ....(١٠) .... أنحاء مختلفة من العراق و ...... (١١)..... ترجع إلى العصور البابلية و ...... (١٢) .... كانت موائل مكتبات لحفظ المعلومات .... (١٣) ... الأخبار والقوانين وما ....(١٤) .... ذلك. ولقد اشتهرت فى ... المعاصر المكتبة الوطنية التى كانت ...(١٦).... مكتبة السلام. وتعد من ...(١٧).... المكتبات فى القطر العراقى، حيث.....(١٨) عام ١٩٢٠، وأصبح اسمها المكتبة ....(١٩) ...... عام ١٩٢٤. وقد صدر لهذه ....(٢٠)..... العريقة عام ١٩٨٢ مبلغ قدره ١٦١ ألف ... (٢١) ...... عراقى. وهناك ثلاثة طرق ...(٢٢).... لتزويد المكتبة العامة بالمطبوعات هى:.......(٢٣).... والإهداء. والشراء. و ......(٢٤) .... قانون يلزم كل ناشر داخل ....(٢٥)....بإرسال خمس نسخ من المطبوع.

أسس إعداد اختبار التتمة:

هناك عدة أمور ينبغى الاسترشاد بها عند إعداد اختبار التتمة من أهمها ما يلى:

١- ينبغى أن تتساوى مساحات الفراغات حتى لا ينبئ طولها أو قصرها بالكلمات المحذوفة.

٢- يوضع سطر مكان كل كلمة محذوفة ويرقم هذا السطر حتى يسهل على الباحث تصحيح الاختبار وتعرف مواطن القصور فى الإجابات.



٣- لا تحسب الأرقام المكتوبة عدديًا ضمن الكلمات التى يمكن حذفها، ومن ثم لا ينبغى عدها. وكذلك الشأن فى المعادلات الرياضية.

٤- بالنسبة للكلمات التى تتصل بها حروف جـر أو ضمائر متصلة، فإن الكلمة تحسب كلمة واحدة إلا إذا انفصل عنها حرف الجر أو الضمير.

٥- تحسب كل أداة من أدوات الربط كلمة بذاتها تدخل فى عد الكلمات وتحذف إن اقتضى النظام ذلك.

٦- ينبغى أن يترك تشكيل الكلمـات حتى لا يعطى للطالب مفتاحـا قد يساعده على توقع الكلمة المحذوفة.

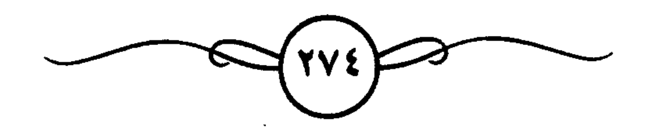
ما يقيسه اختبار التتمة:

إن أهم ما يقيسه اختبار التتمة من مهارات لغوية أو قدرات ما يلى:

١- يقيس اخـتبار التـتمة بشكل عـام درجة الاتصال بين مـرسل يكتب رسالة، ومـسـتـقبل يتلقى هذه الرسـالة. وتتوقـف قدرة المسـتقـبل فى التنبؤ الدقـيق بالكلمات المحذوفة على ثلاثة عوامل رئيـسة هى: اتفاق المرسل والمستقبل فى خلفية مشتركة عن الموضوع. واهتمامـات متشابهة، ومهارات لغوية متقاربة. إلا أننا لا نسـتطيع القـول بأن الدقـة فى التنبـؤ بالكلمـات دليل على قـدرة المستقبل على تأليف النص بالشكل الذى أخـرجه المرسل. وإنما نستطيع الجزم بأن اختـبار التـتـمة يقيس من بين مـا يقيسـه معرفـة القارئ أن يتنبـأ بالكلمة المحذوفة إلا إذا كـان ذا معرفة بدار الحكمة فى بغـداد، وتاريخ نشأتها. ومن ثم سيكتب كلمة «العباسى» فـى الفراغ رقم ٦ . وكذلك الشأن فى الفراغ رقم ١٢ التى تكشف عن معرفة القارئ بالعصور البابلية والآشورية.

٢- يقيس اختبـار التتمة أيضا قدرة القارئ على فـهم النص كلية وفهم الأجزاء التى يتكون منها.

٣- ويقيس أيضا ألفة القـارئ بالتراكيب العربية. ومعرفته لقـواعد النحو بحيث يستطيع تحديد نوع الكلمة المحذوفة من خلال موضوعها فى الجملة. فيقول إن



الكلمة رقم ٦ يجب أن تكون صفة. وإن الكلمة رقم ٧ يجب أن تكون فعلا. وإن الكلمة رقم ١٠ يجب أن تكون حرفا. وإن الكلمة رقم ١٣ يجب أن تكون حرف عطف وهكذا.

كما أنه حين يكتب الكلمة المطلوبة يكتبها صحيحة حسب موقعها فى الجملة.

٤- واختبار التتمة يمكن بلا ريب من الوقوف على الرصيد اللغوى عند الطالب. ولا شك أنه كلما زاد هذا الرصيد سهل عليه اختيار الكلمة المناسبة.

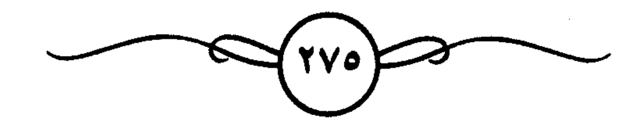
٥- والإلمام بالثقافة أيضا أمر يمكن قياسه عند الطالب باستخدام اختبار التتمة. ولننظر فى الكلمات رقم ٥ ورقم ٢١، اللتين يتطلبان الإلمام بالثقافة الإسلامية لكتابة الأولى والإلمام بنوع العملة العراقية لكتابة الثانية.

٦- والخط والإملاء من فروع اللغة التى يمكن قياس قدرة الطالب فيهما باستخدام اختبار التتمة حر الاستجابة. إن ملء الفراغات بكلمات عربية يكتبها الطالب أمر يمكن عن طريقه قياس قدرته على كتابة الحرف العربى. ومراعاة شروط الصحة والتناسق فيه، وأيضا قدرته على تهجى الكلمة.

٧- ولقد توسع بعض الباحثين فاستخدم اختبار التتمة لقياس اتجاهات الطلاب. وتعرف مواقفهم بإزاء قضايا معينة. أو مفهومات محددة. ولعل الكلمة رقم ٤ تعطى مؤشرا لذلك. إذ تكشف لنا عن اتجاه غير المسلمين من الطلاب نحو القرآن الكريم وقضية الوحى.

٨- كما يقيس اختبار التتمة، فى ضوء هذا كله مستوى سهولة أو صعوبة النص. وبمعنى أكثر اصطلاحا يقيس هذا الاختبار مقروئية النص. فكلما كان القارئ قادرا على ملء الفراغات كان ذلك دليلا على قابلية المادة ذاتها لأن تفهم من قرائها.

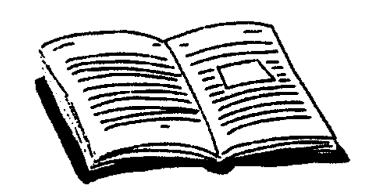
٩- ويقيس أيضا بعض قدرات الطلاب. إن اختبار التتمة يستطيع بلا ريب أن يقيس قدرة الطالب على أن يتوقع بشكل صحيح ما ينبغى أن يشغل هذه الفراغات فتكمل الجملة ويستقيم المعنى. هذه القدرة على توقع التركيب الصحيح هى ما يسميها «أوللر» Grammar Expectancy.



١٠- ليس هذا فحسب ما يقيسه اختبـار التتمة. بل لقد ثبتت قدرته على قياس مهارات وقـدرات أخرى منها القدرة عـلى التذكر (خاصـة فى اختبار التـتمة البعدى) والقـدرة على التعلم (خاصة عند استخـدام التتمة لقياس التـحصيل الدراسى). بل والذكاء والقدرة الابتكارية عند الطالب.

من أجل هذا كله يعتبـر المشتغلون بتعليم اللغات هذا النوع من الاخـتبارات نوعًا من أنواع الاختبارات التكامليـة. إذ يقيس أكثر من مهارة ويختـبر عند الطلاب أكثر من قدرة.

بقيت بعد ذلك كلمة: وهى أن اختبار التتمة ـ شأن غيره من الاختبارات ـ مجرد وسيلة، وليس غاية فى ذاتها. ولـقد يستخدمه بعض الباحـثين بطريقة خطأ، أو لهدف غيـر محدد، فلا يجنون من ورائـه ما كانوا ينشدونه من غـاية، وما كانوا يتـوخونه من هدف.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- جابر عبد الحميد، **التعلم وتكنولوجيا التعليم**، القاهرة، دار النهضة العربية، ط١ ، ١٩٨٢ .

٢- حسن حمدى الطوبجى، **وسائل الاتصال والتكنولوجيا فى التعليم**. الكويت، دار التعلم، ط ٤ ، ١٩٨١ .

٣- راجى محمود رمونى **«طريقة التدريبات الموحدة»** السجل العلمى للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، الرياض، جامعة الرياض، (الملك سعود) ج ٢ ، ١٩٧٨ .

٤- رشدى أحمد طعيمة، **«وضع مقياس للتذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية، فن الشعر»** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية - جامعة عين شمس. القاهرة ١٩٧١ .

٥- رشدى أحمد طعيمة ، **«الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية فى التعليم ما قبل الجامعى»**. المجلة العربية للتربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الخامس، العدد الثانى، سبتمبر ١٩٨٥ .

٦- صلاح عبد المجيد العربى، تعلم اللغات الحية وتعليمها، بيروت، مكتبة لبنان، ط ١٩٨١ .

٧- عبد العزيز عبد المجيد، **القصة فى التربية** - القاهرة. دار المعارف بمصر، ١٩٧٦ .

٨- عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية**، دار المعارف بمصر، ط ٨، ١٩٧٥ .

٩- على الحديدى **«الأدب وبناء الإنسان»** طرابلس - ليبيا، منشورات كلية التربية بالجامعة الليبية، ١٩٧٣.

١٠- فتحى على يونس، محمود كامل الناقة: **أساسيات تعليم اللغة العربية**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٧ م.

١١- محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية**، الكويت، دار القلم، ١٩٧٦ م.

١٢- محمد عزت عبد الموجود وآخرون، **أساسيات المنهج وتنظيماته**. القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ط ٢، ١٩٧٩.

١٣- محمود رشدى خاطر وآخرون، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، القاهرة، دار المعرفة، ط ٢، ١٩٨١.

١٤- محيى الدين صابر، **التغير الحضارى وتنمية المجتمع**، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٦٢ .

ثانيا: المراجع الأجنبية

15 - Carrison , K C & R. A. magoon , **Educational Psychology**, Columbus, Cherles E . memitt Publishing Company, 1972 .

16 -Carroll . J . B . **the study of Language**. Cambridge, mass, Harvard university Press , 1953 .

17 -Chejne, A . **the Arabic Larguage** , its Role in History , minneapolis, university of minnesota press , 1969 .

18 -Colby, j. P. **Wnting, Illustrating and Editing Children `s books** New york , Hastings House . 1967 .

19 -Ellis , A , **How to Find out about Children `s Literature** , 3 rd, ed , oxford , Pergamon press , 1973 .

20 -Gray William. **Teaching of reading and Writing**. Paris Unesco, 1972 .

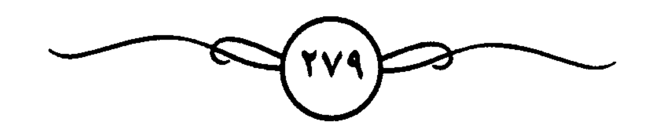
21 -Gurrey , P. **Teaching English as a Foreign Language**, London, Longman, 1969 .

22 -Harris, T. L. et al: **A Dictionary of reading and related terms**; international Reading Asso ciaton. New Delo nare, 1982.

23 -Irving . T . "How **hard is Arabic" in the modern Language Journal** Vol 41 , No . 6 October, 1957 .

24 -Mansour, M."**Arabic , what and when to teach**" in the teaching of Arabic. monngraph series on language and Linguistics. Panel II. Washington. D. C Georgetown university Press, 1959.

25 -Patai , R **the Arab mind**, New york , charles scribner & sons, 1975.



26 -Rivers, W . & M. Temperly , **Apractical Guide to the teaching of English as asecond or Foreign Language**, New york, oxford . university Press . 1978 .

27 -Strickland, R. G. **the Language Arts in the Elementary School**, Lexington, D. C. Heat and Campany, 1969 .

28 -Tyler, R. W. **Basic Principlen of Curriculum and Instruction**, Chicago, university of Chıcago Press, 1949 .

١٩٩٩ / ١٦١٣١	رقم الإيداع
977 - 10 - 1298 -3	I. S. B. N الترقيم الدولى

